
Übersetzung

Nicolas Engel · Stefan Köngeter
(Hrsg.)

Übersetzung

Über die Möglichkeit, Pädagogik
anders zu denken



Hrsg.

Nicolas Engel
Institut für Pädagogik
FAU Erlangen-Nürnberg
Erlangen, Deutschland

Stefan Köngeter
Institut für Soziale Arbeit und Räume
Fachhochschule St. Gallen
St. Gallen, Schweiz

ISBN 978-3-658-20320-7 ISBN 978-3-658-20321-4 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20321-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnetet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind.
Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Übersetzung in pädagogischer Sicht. Eine Einleitung in diesen Band.	1
Nicolas Engel und Stefan Köngeter	
Teil I Übersetzung in theoretisch-systematischer Hinsicht	
Philosophy of Education and the <i>Pragma</i> of Translation	21
Christiane Thompson	
The Instrumental and Hermeneutic Models of Translation in Higher Education	39
Sara Laviosa	
Translation und Grenze. Versuch einer translatiionswissenschaftlichen Neufiguration	57
Dilek Dizdar	
Teil II Übersetzung von kulturellen Ordnungen	
Übersetzungspraktiken im Säkularismus – Zu Konstellationen religiöser und szientifischer Wissensordnungen in muslimischen Gesprächskreisen	77
Thomas Geier und Magnus Frank	
Über-Setzung des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses: Zur Interpretation des pädagogischen Projektes „Gemälde der Atombombe“ in Hiroshima	99
Jun Yamana	

Zur Übersetzung der Grammatik und Rhetorik der Dekolonialität	115
Phillip D.Th. Knobloch	
 Teil III Übersetzung von pädagogischem Wissen	
Sozialpädagogik in transnationaler Übersetzung: „Paul Natorp in his original German is the prize“	139
Florian Eßer	
Die Übersetzung der Anderen – Der Diskurs über ‚orientalische Juden‘ in der jüdischen Sozialarbeit zwischen Deutschland und Palästina/Israel	153
Anne-Kathrin Schmitz, Dayana Lau und Stefan Köngeter	
Übersetzungen von Praktiken. Eine methodologische Perspektive auf die Institutionalisierung von Differenz	175
Martin Bittner	
Nach der Globalisierung oder transnationales Wissen in der Übersetzung	195
Nicolas Engel und Matthias Klemm	
Dimensionen pädagogischer Übersetzung – eine Synopse	219
Stefan Köngeter und Nicolas Engel	
Autor*innenverzeichnis	243



Übersetzung in pädagogischer Sicht. Eine Einleitung in diesen Band

Nicolas Engel und Stefan Köngeter

„Dire quasi la stessa cosa“ so überschrieb der im Jahr 2016 verstorbene Semiotiker und Literat Umberto Eco seine Überlegungen zum Prozess der Übersetzung. Es handelt sich um Überlegungen, die sich in erster Linie an Fragen der Übersetzbarkeit von sprachlichen Texten (im Hinblick auf Treue, Zweck und Äquivalenz) entfalten: „Quasi dasselbe zu sagen ist ein Verfahren [...]“, so schreibt Umberto Eco, „das unter dem Zeichen der Verhandlung steht“ (Eco 2014, S. 11). Denn Übersetzung weist laut Eco immer „Randzonen von Untreue“ (ebd., S. 19) auf, da sich der übersetzte Text in einem neuen System von Sprache bewegt und sich damit die Struktur des Textes nicht originalgetreu wiedergeben lässt. Übersetzen ist damit ein Verfahren, das nicht nur nichts Identisches zu schaffen vermag, sondern im Versuch des Verstehens immer auf eine andere Ordnung (System von Sprache, in die übersetzt werden soll) zurückgreift und daher eine neue Ordnung produziert. Thematisch wird damit ein in der zwischenmenschlichen Verständigung notwendiger Umgang mit Vielsprachigkeit. Diese bezeichnet ja bekanntlich das babylonische Problem (Steiner), das die Menschen zu einem Umgang mit Differenz gleichermaßen auffordert, wie nötigt.

Allerdings ist weder das Problem allein sprachlicher Natur noch verläuft die zu bearbeitende Differenz ausschließlich zwischen unterschiedlichen sprachlichen Systemen. Aus Sicht der Kulturtheorie ist es vielmehr der Kulturenkontakt in

N. Engel (✉)
FAU Erlangen, Erlangen, Deutschland
E-Mail: nicolas.engel@fau.de

S. Köngeter
Institut für Soziale Arbeit und Räume, Fachhochschule St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: stefan.koengeter@fhsg.ch

gegenwärtigen globalisierten Verhältnissen (vgl. Bachmann-Medick 2007, S. 238) bzw. die der Kultur prinzipiell innwohnende kulturelle Konflikthaftigkeit, wie sie sich in praktischen und materiellen ordnungs- oder identitätsbezogenen Grenz- und Differenzaushandlungen zeigen, denen translatorische Aufmerksamkeit gebührt. Während der Prozess der Übersetzung eines Textes (also Übersetzung im engeren Sinne auf Sprache bezogen) die Frage des Überlebens desselben verhandelt, fragt die kulturelle Übersetzung nach dem konkreten Menschen in seinem historisch bedingten, sozialen und politischen Überlebenskampf (Buden 2008, S. 11). Dieser kulturwissenschaftlichen Einstellung folgend lässt sich mit Übersetzung auch die praktische Hervorbringung von Kulturkontakte und -konflikten und die damit einhergehende Relationierung und Verhandlung kulturellen Sinns, kultureller Ordnungen und kultureller Identität fokussieren. Übersetzung ist dann nicht semiotisch auf sprachliche Differenz gerichtet, sondern auf die konkrete kulturelle Praxis der Differenz. Kultur ist in diesem Sinne keine Unterscheidungskategorie, sondern wird als in sich different begriffen: Sie vollzieht sich, indem sie sich praktisch als Anderes entwirft (Hetzl 2002). Kultur wird so zu einem Zwischenraum oder Übersetzungsraum, in dem Sprache als eine Ausdrucksform von Kultur betrachtet werden kann, die sich in ein breites Spektrum weiterer menschlicher Ausdrucksformen (Gesten, Rituale, Objektivationen etc.) einbindet.

Eine so gedachte Auffassung von Übersetzung, die im Sinne Ecos nicht nur die Idee einer Reproduktion von Authentizität als kontrafaktische Idealisierung reflektiert, sondern über Eco hinaus¹ auch die kulturelle Dimension und damit die Vielgestaltigkeit und Konflikthaftigkeit menschlicher Ausdruckformen einbindet, findet in unterschiedlichen Versionen seit geraumer Zeit Eingang in sozial- und kulturwissenschaftliche Debatten: Im Zuge eines von kulturwissenschaftlicher Seite ausgerufenen *translational turn* (Bachmann-Medick 2007) hat der Übersetzungsbegriff dabei Erkenntnisperspektiven erzeugt und disziplinäre Engführungen nachhaltig zur Öffnung aufgefordert (z. B. Buden und Nowotny 2008; Renn 2006, Dizdar 2015). Die Translationswissenschaftlerin Dilek Dizdar spricht in diesem Zusammenhang von der humanwissenschaftlichen Bedeutung eines „translatorischen Denkstils“ (Dizdar 2015, S. 205), der quer zum etablierten

¹Im eigentlichen Sinne sogar entgegen Ecos Überlegungen, da dieser den Übersetzungsbegriff auf Sprache bezogen wissen will; ihn also dezidiert „Übersetzung im engeren Sinne“ interessiert (Eco 2014, S. 26). Aus terminologischer Vorsicht will er gar intersemiotische Übersetzungen (das kommt einer weiten Auffassung von Übersetzung als kulturelle Übersetzung am Nächsten) gar nicht als Übersetzung vielmehr als Umwandlungen oder Adaptionen verstehen.

disziplinären Denken der Fächer eine problemorientierte Wissenschaftshaltung einfordert. Mit Übersetzung wird ein wissenschaftlicher Gestus beschrieben, „der nicht nur grenzüberschreitend ist, sondern eine Möglichkeit bietet, zugleich Überschreitungen, Setzungen und Interaktionen, die am Werk sind, zu reflektieren“ (Dizdar 2015, S. 207). Der Begriff der Übersetzung wird hier in eine spannungsvolle Stellung zum Begriff der Grenze gebracht (siehe auch den Beitrag von Dizdar in diesem Band), insofern die konsensuelle Überschreitung oder Bearbeitung von Grenze notwendiges Motiv der Übersetzung bildet und diese zugleich doch unüberwindbar bleibt, da deren Bearbeitung immer auch (neue) Grenzen markiert, verschiebt oder neu konfiguriert. Dieses Verständnis korrespondiert mit der oben erwähnten Auffassung von Kultur als eine sich im Vollzug different entwerfende kulturelle Praxis, die der postkoloniale Theoretiker Homi K. Bhabha begrifflich auch als ein Zustand *translationaler Kultur* (Bhabha 2011, S. 257) fasst. Die translationale Verfasstheit des Kulturellen verweist dabei nicht nur darauf, dass sich Kultur in Übersetzung konstituiert und damit ständig Grenzen überschreitet wie markiert, sondern immer auch schon übersetzt ist (Engel 2019; vgl. auch Bachmann-Medick 2007, S. 48). Diese Perspektive einer kulturellen Übersetzung, die es ermöglicht den Menschen als in Übersetzung verwickelt zu betrachten, untermauert zugleich die Absage an die Vorstellung, dass das Treueversprechen von Übersetzung jemals eingelöst werden könnte (Benjamin 1921/1963). Die kulturelle Übersetzung reflektiert die Unmöglichkeit identitätsstiftender Orientierungspunkte, ohne ihre Relevanz für die Hervorbringung von Kultur zu verleugnen; sie verweist auf die Problematik, dass die Übersetzung etwas Gleiches hervorzubringen versucht, ohne dass das zu übersetzende Andere jemals vollständig verstanden und erhalten bleiben kann.

Die Pädagogik hat sich entgegen einer in vielen Disziplinen erfolgten Öffnung für einen weiten Übersetzungs begriff (vgl. Bachmann-Medick 2007, S. 260 ff.) bisher insofern zurückhaltend gegeben, als dass eine Beschäftigung mit dem Begriff zwar als aussichtsreich erkannt wurde, die darin liegende ertragreiche Perspektive (z. B. Thompson et al. 2014; Thompson 2017; Engel 2019, siehe auch den Beitrag Thompson in diesem Band) – also ein Bewusstsein für die Kontingenz von Erziehung und Bildung und von Vorgängen der Vermittlung und Aneignung von Wissen zu schaffen – noch nicht systematisch ausgearbeitet wurde. Dieser Band versteht sich somit nicht zuletzt als ein Versuch, eine an unterschiedlichen Orten begonnene pädagogische Auseinandersetzung mit den Potenzialen des kulturwissenschaftlichen Übersetzungs begriffs zusammenzuführen. Gemeinsam mit dem Schlusskapitel macht es sich dieser einführende Beitrag zur Aufgabe, die aus einer übersetzungstheoretischen Perspektive für die Pädagogik aufgeworfenen Fragen zu sammeln und zu sortieren, ohne damit eine

abschließende Systematisierung vorlegen zu wollen. Zunächst gilt es *einen*, für die Pädagogik bislang noch kaum untersuchten Anlass des Übersetzens genauer zu skizzieren, nämlich die Übersetzung von Wissen (Abschn. 1). Vorwegnehmend formuliert: Wir gehen davon aus, dass die Produktivität eines übersetzungs-theoretischen Zugangs in der Pädagogik sich in diesem Feld zwischen Übersetzung von Wissen und Übersetzung von Kultur aufspannt. Im Anschluss daran werden wir anhand einer Relektüre von *Vergessene Zusammenhänge* (Klaus Mollenhauer) Möglichkeiten eines pädagogischen Einsatzes von Übersetzung als Denkkategorie und -stil aufzeigen (Abschn. 2 und 3). Die Einleitung schließen wir mit Hinweisen zum Aufbau des Bandes und zu den einzelnen Beiträgen (Abschn. 4).

1 **Übersetzung von Wissen. Ein pädagogischer Anlass**

Ein denkbarer Grund für die bisher nur verhaltene pädagogische Bemühung um Anschluss an den Begriff der Übersetzung kann darin gesehen werden, dass im Zuge der Etablierung einer kulturwissenschaftlichen Denkfigur von Übersetzung das Phänomen der Übersetzung von Wissen bislang nicht thematisiert wurde. Der Begriff des Übersetzens hat zwar eine (bescheidene) Karriere im Bereich der sogenannten Laboratory Studies gemacht (Latour, Callon, Star). Allerdings wurde hier vor allem die Bedeutung des Übersetzens in der *Produktion* von Wissen im und jenseits des Labors hervorgehoben. Im Kontext der gegenwärtigen Wissensgesellschaft gibt es jedoch auch gesellschaftliche Sphären, die nicht nur für die Hervorbringung, sondern auch für die Tradierung, Vermittlung oder Verhandlung von Wissen zuständig sind: So geht es in Wissenschaft und Bildung kontinuierlich darum, Wissen zu prüfen und weiterzugeben. Jene Vorgänge der Vermittlung, Tradierung und Verhandlung von Wissen können aus einer übersetzungstheoretischen Perspektive in den Blick genommen werden und es dürfte auf der Hand liegen, dass dieses Übersetzen von Wissen vor allem die Pädagogik, aber auch angrenzende Disziplinen wie die Soziologie oder Politikwissenschaft interessieren sollte.

Ein Grund für die Nicht-Beachtung des Übersetzungscharakters der Vermittlung von Wissen ist möglicherweise selbstverschuldet und liegt darin, dass es bislang der Wissenschaft im Allgemeinen und der Pädagogik im Besonderen weitestgehend gelungen ist, hegemoniale Ansprüche über die Korrektheit und Geltung von Wissen aufrechtzuerhalten und auch bei ‚falscher‘ Übersetzung oder bei Widersprüchen und Widerständen durch methodologisch abgesicherte

Verfahren Urteile über die Gültigkeit von Wissen durchzusetzen. Die Durchsetzung dieses Anspruchs, dass bestimmte gesellschaftliche Teilbereiche (Wissenschaft) und bestimmte Professionelle (Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen etc.) legitimiert sind darüber zu entscheiden, was als Wissen gilt, führt zu einer starken Grenzziehung zwischen den beteiligten Akteur*innen in der Wissensvermittlung. Dies birgt auch die Gefahr einer gewissen Selbstimmunisierung der Pädagogik; nämlich dann, wenn wissenschaftliche Annahmen auf Widerstand stoßen und diese als ‚Übersetzungsfehler‘ bzw. als üblicherweise auftretende Vermittlungs- und Aneignungsprobleme identifiziert werden, deren Reparatur zum Alltagsgeschäft dazu gehört. Solcherart Übersetzungsprobleme werden beispielsweise im Kontext von Schule und Hochschule als Probleme der Didaktik, in der Medizin als Probleme von Compliance, in der Therapie als Probleme von Arbeitsbündnissen und im Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft als Theorie-Praxis-Probleme verhandelt.

Mit der doppelten Einsicht in die Kontingenz des Wissens auf der Seite der Wissenschaft einerseits und andererseits der Relevanz der Wissenssysteme derjenigen, die bislang als nicht-wissend kategorisiert wurden, transformiert sich dieses Wissensproblem. Dies lässt sich in der folgenden historischen Bewegung verdeutlichen: Mit der Neuzeit verloren traditionelle, häufig religiös bestimmte Vorstellungen einer Weltordnung an Legitimität und Orientierungskraft. Stattdessen wurden immer weitere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens verwissenschaftlicht. Wissen konnte nur dadurch Legitimation gewinnen, wenn es nach wissenschaftlichen Kriterien hervorgebracht und für gültig befunden wurde: „Das, was man mit Sicherheit wissen kann, hängt nun vom Wie seiner wissenschaftlichen Hervorbringung ab. (...) War die Frage vorher, wie eine immer schon wahre Wirklichkeit erkannt werden kann und welche Rolle die Offenbarung dabei spielt, so wird das, was als Wirklichkeit gelten kann, nun methodenabhängig“ (Schäfer und Thompson 2011, S. 13). Auf diesem Prinzip ist die Pädagogik als Wissenschaft wie als Profession aufgebaut. (Hoch-)Schulen etwa sind die Orte, an denen die Schüler*innen und Studierenden auf die Autorität des Wissens verpflichtet werden (ebd., S. 17). Diese Orientierung an der methodischen Absicherung des Wissens ist angesichts der zunehmenden Ungewissheit und Zukunftsoffenheit als Leitprinzip für Bildungsinstitutionen jeglicher Art wirksam, da das Wissen das heute gelernt, morgen bereits obsolet sein könnte. Inhalte treten in den Hintergrund bzw. werden vor allem auf ihren Nutzen für weitere Wissensgenerierung betrachtet. Wissen wird in seiner zeitlich begrenzten, aber kontextuell und räumlich unbegrenzten Geltung reflektiert (siehe auch Beitrag Engel & Klemm in diesem Band).

In der heutigen Zeit ergibt sich aber eine erkennbar brisanter werdende, neue Problemstellung: Wir haben es zunehmend mit konfrontativen Begegnungen und Auseinandersetzungen unterschiedlicher Wissensansprüche und -geltungen zu tun. Deutlich wird dies etwa im Lichte gegenwärtiger Vergesellschaftungsmomente, in denen das Nationale als Ursprung von Solidarität betrachtet und die Richtigkeit von Wissen im Namen des Nationalen angezweifelt, hinterfragt oder delegitimiert wird. Das supranationale Zusammenwachsen, das interkulturelle Verständigen, das transnationale Verflechten von Gesellschaften, Märkten und Menschen, kurz: die nach wie vor an Fahrt gewinnende Globalisierung wird als Bedrohung wahrgenommen, weil damit in schwindelerregender Geschwindigkeit Gewissheiten zunehmend obsolet erscheinen und lieb gewonnene Wahrheiten erodieren. Analytisch warnende Stimmen (Osterhammel 2017) werden zunehmend übertönt von einer Kakofonie aus protektionistischen, nationalistischen, populistischen Sentenzen und Phrasen, die alte Ordnungen predigen, vor Überfremdung warnen sowie Sicherheit und Grenzen postulieren. Die Frage nach der Geltung und damit verbunden die Frage nach einer notwendig berechtigten Versionshaftigkeit von Wissen, so ließe sich festhalten, gewinnt an dieser Stelle nicht nur an Komplexität, sondern hinsichtlich unterschiedlich radikaler Durchsetzungsmodi auch an zerstörerischer Potenz. Es geht nicht mehr um die Frage einer kulturellen Verständigung im Kontext sich auflösender nationalstaatlicher Ordnungen (die Idee der Globalisierung und des globalen Lernens), sondern um die Frage, welche Sprache, welches Wissen und welche Bedeutung von Wissen geltend gemacht wird, welche Ordnungen damit aufgerufen, eingefordert und durchgesetzt werden (siehe auch Beitrag Knobloch in diesem Band). In dieser Situation gewinnen einfache Wahrheiten an Anziehungskraft und die Legitimität der Wissenschaft werden vermehrt infrage gestellt, weil sie es sind, die immer mehr und immer schneller dafür sorgen, dass diese Gewissheiten ihrer Basis entzogen werden.

Der im Umgang mit dieser Diagnose liegende pädagogische Auftrag, Antworten auf die Frage zu finden, wie Wissen und Bedeutung in Zeiten zunehmender Ungewissheit und Zukunftsoffenheit vermittelt werden kann, kann angesichts der Existenz vieler kultureller Formen der Wissensbegründung und einer damit einhergehenden Loslösung von althergebrachten Mechanismen der Geltungsbegründung neu gestellt werden. Zuvor der hat sich die Pädagogik als Wissenschaft dieser Frage erneut zu stellen. Denn wir haben es – so unsere erste These – mit einer tiefgreifenden Transformation der pädagogischen Frage nach der Vermittlung von Wissen zu tun, die sich – so unsere zweite These – mit einer kategorialen Perspektivenverschiebung auf Übersetzung fassen lässt. In zwei Schritten kann diese Transformation als eine Denkbewegung *von der Vermittlung zur Übersetzung*

skizziert werden. Diese wollen wir nun in Form einer übersetzungstheoretischen Re-Lektüre eines pädagogischen „Klassikers“ aufzeigen. Zugleich verbindet sich damit das Anliegen des vorliegenden Buches, mit dem Begriff der Übersetzung im pädagogischen Diskurs auf Spurensuche zu gehen und Möglichkeiten aufzuzeigen, Pädagogik anders zu denken.

2 **Von der Vermittlung kultureller Ordnungen zur kulturellen Übersetzung**

Dass die Idee und die Praxis der geschlossenen Vermittlung kultureller Ordnung im Sinne der Überlieferung und Mitteilung einer historischen Transformation unterliegt, dass angesichts der Zunahme sozialer Komplexität Zukunft immer weniger vorhersagbar wird und dass sich daraus schließlich Anlässe der Klärung ergeben, was Pädagogik (re)präsentieren muss und kann, gilt als ein im pädagogischen Diskurs viel beachteter Gedankengang: In *Vergessene Zusammenhänge* thematisiert Klaus Mollenhauer die zeitgemäße Erziehungs- und Bildungsaufgabe als Problem der Formation von Kultur und kulturellen Lebensformen (Mollenhauer 1985, S. 19). Die Begriffe der Präsentation und Repräsentation werden dabei als zentrale pädagogische Figurationen des Generationenverhältnisses herangezogen. Mollenhauers These lautet, dass die kulturgeschichtlich auf Präsentation (im Sinne der Mitteilung und Überlieferung) ausgerichteten Vermittlungsformen von Kultur im historischen Prozess an ihre Grenzen stoßen und sich zunehmend eine pädagogische Realität ausbildet, in der ein eigener pädagogischer Raum entsteht (Mollenhauer 1985, S. 49 ff.). Dieser zeichnet sich vor allem durch das Entstehen einer pädagogischen Barriere aus, die Schutzraum und zugleich Steigerung von Komplexität in der pädagogischen Beziehung bedeutet. Denn die Erwachsenen präsentieren nicht (mehr) die kulturellen Lebensformen in ihrer Ganzheit (und können dies angesichts unzuverlässiger Zukunftsprognosen auch nicht mehr), sondern „repräsentieren sie“ (ebd., S. 51): Sie müssen aus dem Ganzen auswählen, was dem Kind vermittelt werden soll (ebd., S. 52). Mit der kulturgeschichtlichen Genese einer neuen pädagogischen Realität geht die Notwendigkeit einher, aus einer Vielzahl an Möglichkeiten auszuwählen, was hinsichtlich einer kulturellen Lebensform und ihrer Zukunftsfähigkeit repräsentiert werden soll, und sich zugleich der Frage zu stellen, wie es gelingen kann, dass die nachwachsende Generation das Repräsentierte annimmt. In diesen Überlegungen Mollenhauers kündigt sich eine Bewegung an, die der pädagogischen Grundfrage nach dem *Wie* der Vermittlung von Wissen mit der Einsicht einer notwendigen Repräsentation kultureller Ordnungen Antwort gibt. Im Mittelpunkt

des Mollenhauer'schen Gedankengangs steht damit die erzieherische Aufgabe, allen Prozessen der Vermittlung eine auf die Zukunft gerichtete Auswahl aus dem vergangenen Ganzen zugrunde zu legen. Vorausgesetzt wird in dieser Figuration der Repräsentation als pädagogischer Vorgang erstens, dass es eine historisch gewachsene kulturelle Ordnung gibt, die den Referenzrahmen der Auswahl bildet. Angenommen wird zudem zweitens eine Zukunftsungewissheit, die den prospektiven Anlass der Auswahl darstellt. In gegenwartsanalytischer Betrachtung (siehe Abschn. 1) gerät nun eine solche Figuration der Repräsentation notwendigerweise in die Krise, insofern als diese vor dem Hintergrund der Annahme einer nicht mehr stabilen (mono-)kulturellen Ordnung (die es laut Mollenhauer zu transferieren gilt) bei sich verschärfender Zukunftsungewissheit die Grundlage ihrer pädagogischen Funktionalität einbüßt (vgl. Engel 2019). Denn das, was als kulturelle Ordnung repräsentiert werden soll, ist weder eindeutig noch ohne Weiteres klarbar. Zudem ist die kulturelle Ordnung, um die es geht, gegenwärtig durchzogen von unterschiedlichen Versionen des Wissens und damit verbundenen Geltungsansprüchen. Die Vermittlung der Ordnung ist nun nicht länger eine Frage der adäquaten Auswahl und Vermittlung von Inhalten, sondern eine Frage, die die Auswahl zu einer Verhandlung darüber macht, was angesichts vielseitiger kultureller Ordnungsversuche als wissenswürdig und vermittelungsbedürftig gilt. In einem komplexer werdenden und zunehmend widersprüchlichen und umkämpften globalen Vergesellschaftungsprozess treffen Geltung beanspruchende Aussagen oder Ansichten auf widersprechende Aussagen oder Ansichten derselben kulturellen Ordnung und behaupten beide ihre uneingeschränkte Richtigkeit.

Das, was sich im Zuge einer entgrenzenden und zugleich wieder begrenzenden Vergesellschaftung vollzieht, lässt sich nun mit dem Begriff der kulturellen Übersetzung konkreter fassen. Während mit Repräsentation das Prinzip der Verständigung einer Weitergabe und Vermittlung von Kultur zu Grunde gelegt wird, können wir mit Übersetzung davon ausgehen, dass wir es nicht mehr mit *einer* kulturellen Ordnung und einer damit verbundenen voreingerichteten Wissensasymmetrie zu tun haben, sondern immer häufiger auf das Phänomen der *Begegnung* von jeweils für sich uneingeschränkt Geltung beanspruchenden Ordnungsversionen stoßen, in der gewohnte Repräsentationsverhältnisse einerseits unterlaufen und verhandelt, anderseits auch gewaltvoll eingefordert oder aufrechterhalten werden. Hier entstehen folglich Geltungs- und Identitätskämpfe um kulturelle Lebensformen und Ordnungsvorstellungen, die alleine durch Konzepte der Repräsentation oder der Verständigung (im Sinne eines Verstehens fremder Ordnungen) nicht ausreichend erfasst werden: Pädagogisch gesehen stehen hier also nicht mehr Fragen der Vermittlung, Aneignung und der

Repräsentation von Wissen (bspw. für die nachwachsende Generation oder für die sich zu integrierenden Migrant*innen) im Vordergrund, sondern vielmehr die Frage, wie Wissen und eine damit verbundene Ordnungsversion behauptet wird, besteht oder sich zu Gunsten anderer Ordnungsversuche auflöst (siehe auch die Beiträge von Geier & Frank sowie von Yamana in diesem Band). Verdeutlichen lässt sich dies am Beispiel der von Mollenhauer fokussierten pädagogischen Barriere. Die Vorstellung einer kulturgeschichtlich gewachsenen pädagogischen Barriere, die in ihrer pädagogischen Ausgestaltung ein Schon- und Schutzraum des Lernens und damit einen gesicherten Ort der Repräsentation darstellt, muss ange-sichts einer gesellschaftlich zu konstatierenden Hyperdiversität (Vertovec 2007), die sich gerade durch soziale Unordnung und Dysfunktionalität ausweist, radikal in Frage gestellt werden. Denn der Raum, den die Barriere kreiert, bedeutet nicht zwangsläufig Schonung noch Schutz (wenngleich das für jene Mitglieder der Gesellschaft, die mit ausreichend Kapital ausgestattet sind, weiterhin so wirken mag). Vielmehr werden Menschen in diesem Raum mit einer Vielzahl an Repräsentationen kultureller Lebensformen und kultureller Lebensanforderungen konfrontiert, deren Geltung nicht in und durch ein Vermittlungs-Aneignungs-verhältnis begründet wird und dessen Auswahl auch nicht mehr ohne Weiteres erfolgen kann. Es geht hier nicht vordergründig um Versuche der Verständigung über bestimmte kulturell repräsentierte Wissensbestände, sondern vielmehr um damit einhergehende Übersetzungen ihrer Geltung und Autorität. Mit dem Konzept einer kulturellen Übersetzung werden diese Übersetzungen nicht zuletzt als Verhandlungen unter ungleichen Voraussetzungen fassbar. Während für die einen (ausgestattet mit ausreichend kulturellem oder ökonomischem Kapital) der kulturelle Übersetzungsraum als Schonraum funktioniert und damit kulturelle Ordnungen stabilisiert werden können, stellt sich für andere die Überlebensfrage, da die Repräsentationen anderer Ordnungsversuche und Wissensbegründungen einen Kampf gegen tradierte Asymmetrien und Repräsentationsmechanismen bedeutet.

Den von Mollenhauer angelegten Gedanken einer auf Repräsentation basie-renden Vermittlung können wir also mit einem Begriff kultureller Übersetzung irritieren und fortführen: Das Denken in Übersetzung impliziert hier radikal den Anspruch sich der Übersetztheit und Übersetbarkeit kultureller Lebensformen und Ordnungen bewusst zu werden. Die prinzipielle Übersetbarkeit kultureller Lebensformen und des damit verbundenen Wissens besteht, weil diese immer nur unvollständig und nicht auf Grundlage einer vorgelagerten Ordnung Gel-tung entfalten können, sondern nur in Verhandlung und Fortsetzung (siehe auch Schlusskapitel). Die für die Repräsentation notwendige Auswahl aus einem Ver-gangenem wird veruneindeutigt durch die prinzipielle Vielgestaltigkeit und Versionshaftigkeit kultureller Ordnungen: Da diese nun nicht mehr einfach

vorliegen, sind sie auch nicht ohne Weiteres (der Einsatz von Gewalt ist allerdings dabei eine nicht seltene Option) repräsentierbar. Damit rekurriert kulturelle Übersetzung nicht auf das Moment der Authentizität in der Weitergabe kultureller Ordnungen, sondern thematisiert die darin liegende Problematik, dass die (mitunter konsensuell motivierte) Suche nach etwas Übereinstimmenden heterogenen Ordnungsversionen erzeugt. So geht es also nicht um die Frage nach dem Verstehen anderer Ordnungen im Kontext dialogischer Verständigung, sondern um das Problem einer Koexistenz mehrerer, möglicherweise konflikthafter Versionen von Ordnung, die in komplexen Übersetzungsverhältnissen und -konflikten der Geltungsbegründung zueinanderstehen (vgl. Engel 2019). Damit ist die kategoriale Perspektivenverschiebung von *Vermittlung zur Übersetzung* in einer ersten Variante eingeführt: Es soll im Zuge dieses Bandes die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, pädagogische Vorgänge der Vermittlung von oder Verständigung über kulturelle Ordnungen im Lichte der kulturellen Übersetzung zu analysieren.

3 Von der Wissensvermittlung zur Übersetzung von Wissen

Eine zweite Variante einer übersetzungstheoretischen Perspektivenverschiebung konkretisiert die pädagogischen Frage nach dem Wie der Vermittlung von Wissen als Problem der erziehungswissenschaftlichen Hervorbringung und Vermittlung von Wissen. Wir bleiben bei Klaus Mollenhauer und nehmen das Buch *Vergessene Zusammenhänge* (VZ) in zeitanalytischer Perspektive in den Blick. Exemplarisch lässt sich hier die Ergiebigkeit und Notwendigkeit einer übersetzungstheoretischen Inblicknahme der Vermittlung und Verbreitung wissenschaftlichen Wissens aufzeigen, denn Mollenhauers kulturgeschichtliche Wendung der Pädagogik markiert aus heutiger Perspektive auch einen Einschnitt in der Bedeutung von Übersetzung von Wissen in der Zeit. Doch beginnen wir vorne: Nach dem ersten Erscheinen der VZ im Jahr 1983 und einer kurz darauf erfolgten Zweitaufage im Jahr 1985 wird das Buch bis zur 7. Auflage aus dem Jahr 2008 bis heute dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs zugänglich gehalten. Die relativ geschlossene Reproduktion der VZ, in dem der Autor angesichts einer konstatierten Notwendigkeit der Fokussierung auf eigene Problemstellungen des Faches in kulturhistorischer Manier grob skizziert, „was Allgemeine Pädagogik heute sein könnte“ (Mollenhauer 1985, S. 20) verwundert nicht zuletzt deshalb, da sich in der Folge der Erstauflage kontroverse Diskussionen hinsichtlich der wissenschaftstheoretischen Verortung Mollenhauers anschlossen. In einer kritischen Lesart kann konstatiert werden, dass der Autor

hier die Zukunftsoffenheit der emanzipatorischen Pädagogik, die sich am Projekt einer kritisch gewendeten Aufklärung orientierte, zurücknimmt, indem die Bedeutung des Inhalts und des Gegenstands für die Auswahl des zu repräsentierenden Wissens wieder in den Blick gerückt wird. Mollenhauers Orientierung an klassisch anmutendem Bildungsgut brachte ihm zumindest zeitweise den Vorwurf des Verrats an der Emanzipation ein. Diese Kritik scheint auch aus heutiger Sicht nicht ungerechtfertigt – aber sie kommt aus der falschen Richtung. Denn die klassische Figur der Emanzipation ging noch von der oben bereits skizzierten linearen Globalisierung und Universalisierung von Wissen aus. Weder Mollenhauer noch seine Kritiker konnten letztlich die Komplexität der Übersetzungsaufgaben im Blick haben, mit der wir es heute in einer hyperdiversen Gesellschaft zu tun haben. Umstritten schien also, inwiefern sich in den VZ eine Kontinuität oder ein Bruch seines emanzipatorischen Denkens zeigt (vgl. Groß 2010). Obgleich Mollenhauer selbst in den VZ keine Abwendung vom Emanzipationsbegriff sah, sondern „eher einen Weg (...) um einen substanziellem Begriff von Emanzipation zu gewinnen“ (Mollenhauer und Schulze 1991, S. 81), wie in einem Gespräch mit Theodor Schulze dargelegt, und diese Kontinuitätsthese auch Widerhall fand (z. B. Parmentier in Parmentier und Gruschka 1998; Brumlik 1998), wurde darin auch die Wende seines Denkens konstatiert: Das Spektrum der Stimmen reichte hier von der Feststellung eines kulturwissenschaftlichen Bruchs mit seiner pädagogischen Vergangenheit (Wünsche 1984) bis hin zum Vorwurf einer „Treulosigkeit gegenüber den Adoptivkindern einer emanzipatorischen Pädagogik“ (Scheilke in Mollenhauer und Schulze 1991, S. 86). Wenngleich eine lückenlose Zusammenschau der damaligen und eine Rekonstruktion der heutigen Polyfonie hinsichtlich der wissenschaftstheoretischen Verortungsfrage von Mollenhauer nicht ohne Weiteres möglich scheint, lässt sich in einer Durchsicht aktuellerer Bearbeitungen der VZ bzw. des Gesamtwerks Mollenhauers doch tendenziell das Prinzip der Kontinuitätsthese ausmachen. Zwar wird durchaus ein „altväterlicher Tonfall“ in der Rhetorik der VZ konstatiert (z. B. Aßmann 2016, S. 344), der kritische Anspruch aber nicht in Abrede gestellt (Groß 2010; Brumlik 2011; Aßmann 2015). Dennoch trauen wir uns das Resümee: Die Rezeption der VZ findet als kulturwissenschaftliche Fortsetzung einer emanzipatorischen Pädagogik einen Ort; sie dient aber nicht als Referenzpunkt der Entwicklung kritischer Pädagogiken (mit der Ausnahme, Brumlik 2006). Soweit der deutschsprachige Diskurs.

Dreißig Jahre nach dem Erscheinen und knapp 6 Jahre nach der letzten deutschsprachigen Auflage erfährt das Buch und das darin enthaltene Wissen nun eine Neuauslegung. In der von Gert Biesta und anderen herausgegebenen Buchreihe „Theorizing Education Series“ erscheint 2014 das Spätwerk Mollenhauers

in englischer Übersetzung unter dem Titel „Forgotten Connections. On culture and upbringing“ (Friesen 2014). Beachtenswert erscheint vor allem die detaillierte Einführung in die Übersetzung des Buches. Der Übersetzer Norm Friesen stellt das Werk eindeutiger als dies in der deutschsprachigen Rezeption passiert in die Tradition emanzipatorischer Pädagogik. Mit Bezugnahme auf das oben bereits erwähnte Gespräch zwischen Mollenhauer und Schulze weist er den Lesenden darauf hin, dass Mollenhauer selbst die VZ in enger Beziehung zu Emanzipation sieht; das Werk sei also kein Abschied von Ideologiekritik und Emanzipation, vielmehr ist es als die Suche nach einer anderen (nicht sozialwissenschaftlichen) Sprache der Emanzipation zu verstehen (Friesen 2014, S. xxi). Diese Rahmung wird auch durch das Vorwort der Herausgeber untermauert. So heißt es dort:

forgotten connections (...) should not be seen as a break with Mollenhauer's earlier interest in questions of emancipation and education, but as way to bring the question of emancipation back to wider questions of culture and formation (in German: Bildung), in order to make clear that emancipatory education is not an abstract and formal process, but takes place 'through' concrete, historically shaped practices, settings and traditions (Biesta et al. 2014, S. xi).

Die Übersetzung der VZ erfährt durch diese Rahmungen nicht nur eine Kontextualisierung in kritischer Absicht. Vielmehr wird genau jene Verbindung von Emanzipation und kultureller Lebensform als „forgotten connection“ identifiziert, die Mollenhauer „sought to bring back on the educational agenda“ (ebd.). Entsprechend der im deutschsprachigen Diskurs dominierenden Lesart, dass mit den VZ auf eine notwendige Rückbesinnung der historisch-kulturellen Verbindung von Gesellschaft und Erziehung verwiesen ist, wird genau dieses als humanistische Fortsetzung eines sozialwissenschaftlich begonnenen Argumentationsprozesses verstanden. Allerdings erfährt das Werk in seiner Übersetzung nicht nur eine Rekontextualisierung in das historische Projekt einer kritischen Pädagogik, sondern auch eine Überführung in das kritisch-pädagogische Denken der Gegenwart. Letzteres wird *zum einen* dann deutlich, wenn Friesen mit der Übersetzung die Hoffnung verbindet, „that these insights can similarly be developed to meet plural challenges of the multicultural and post-colonial futures“ (Friesen 2014, S. xxiv). Einen solchen Aktualitätsbezug haben die VZ in ihrer Rezeption im ursprünglichen Kontext kaum erfahren. *Zum anderen* hebt der Übersetzer einen in der deutschsprachigen Rezeption weniger beachteten Passus hervor, nämlich jenen, in dem Mollenhauer sich zu Foucaults *Ordnung der Dinge* verhält und eine historische Dekonstruktionsarbeit systematisch um eine pädagogisch notwendige

Fokussierung auf das Zukünftige erweitert (Mollenhauer 1985, S. 175). Diese Fokussierung nimmt Friesen erstens in der *Translators Introduction* vor, wenn er feststellt, „*but Mollenhauer, unlike Foucault or some of his followers, cannot reject the history of pedagogy as being only one of tyranny and repression. For Mollenhauer, one of the best ways of understanding what is of future value is to consider what we have received from the past.*“ (Friesen 2014, S. xxix). Zum Zweiten erfährt dann diese Einordnung in der Übersetzung des Textes selbst eine weitere interessante Hervorhebung, da Friesen den betreffenden Part, der sich in der deutschsprachigen Ausgabe (1985) in einer Endnote befindet, in den Fließtext setzt und damit prominenter den in seiner Einleitung angekündigten kritisch-dekonstruktiven und kritisch-normativen Anspruch des Mollenhauertextes untermauert.

Eine solche Darlegung mag den Lesenden spitzfindig erscheinen, sie bringt uns aber zu folgender Einsicht: Die Übersetzung der VZ lässt anders als die bisherige Rezeption das artikulierte Gedankengebäude Mollenhauers in Bewegung geraten. Sie impliziert die Aufforderung bisher Gelesenes erneut zu lesen, zu verhandeln und zurückzuübersetzen. Zeitanalytisch lässt sich in der sprachlichen Übersetzung eines in sich vielseitig übersetzten Werkes (siehe deutschsprachige Rezeption und Diskussion) die Wichtigkeit des Prozessierens von Sinn und Bedeutung über Zeit und Raum hinweg markieren. Dieses diachrone Moment haben Walter Benjamin mit dem Ausdruck der Übersetzbarkeit (Benjamin 1921/1963) und George Steiner mit der Figur der diachronen Übersetzung (Steiner 1981) so trefflich pointiert; die sich hier in der sprachlichen Übersetzung abzeichnende Grenzüberschreitung und damit einhergehenden Bewegungsoptionen, können für die Frage nach dem *Wie* einer erziehungswissenschaftlichen Vermittlung von Wissen fruchtbar gemacht werden (siehe auch die Beiträge von Eßer sowie Schmitz, Lau & Köngeter). Mit Übersetzung gerät dadurch in den Blick, dass es in der Rezeption von wissenschaftlichem Wissen nicht nur um ein Verstehen und eine Verbreitung von Wissen geht, sondern um eine bedeutungsgenerierende Relationierung und Verhandlung von Wissen in der Zeit. Übersetzungstheoretisch kann damit auf den Differenzcharakter von Wissen verwiesen werden und auf eine damit verbundene wissenschaftliche Übersetzungsschuldigkeit, die weitere Übersetzungen einfordert (Engel 2019).

Damit wäre nun die zweite Variante einer von uns als fruchtbar erachteten kategorialen Perspektivenverschiebung auf Übersetzung markiert: der Gedanke nämlich, dass mit Übersetzung die Prozessierung von Wissen über Zeit und Raum in den Blick geraten kann, ist pädagogisch von großer Relevanz, insofern nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch die Vermittlung der Bedeutung des Wissens im Zentrum der Pädagogik steht (Schäfer und Thompson 2011).

Eine darauf ausgerichtete Übersetzungsperspektive geht über die Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten einer Verbreitung und Aneignung bestehenden Wissens hinaus, sie verspricht das Schweigen des Ungelesenen oder Überlesenen, des Ungehörten oder Überhörten in den Blick zu nehmen und jene blinde Flecken ins Licht zu rücken, die Vermittlung- und Verbreitungskonzepte in Zeiten kultureller Hyperdiversität und gesellschaftlichen Wandels zwangsläufig produzieren. In pädagogischer Hinsicht reflektiert Übersetzung also die (Un-)Möglichkeit des Diktums von Eco „*Dire quasi la stessa cosa*“ im Angesicht der Unübersichtlichkeit und Versionshaftigkeit kultureller Ordnungen und dem sich durch die Zeit wandelnden Wissen. In den Aporien der Übersetzung von Kultur und der Übersetzung von Wissen spannt sich daher das pädagogische Problem auf.

4 Zu den Beiträgen dieses Bandes

Fassen wir die bisherigen Überlegungen kurz zusammen: Über die Bearbeitung sprachlicher Differenzen hinaus kann mit Übersetzung der Nexus Kultur, Ordnung und Wissen jenseits einer repräsentationalistischen Vorstellung der Differenzbearbeitung in den Blick genommen werden. Die in einem weiten Übersetzungsbegriff liegende Reflexion der Unmöglichkeit von Authentizität und Originalität einerseits und der mögliche Einbezug der Vielgestaltigkeit und Versionshaftigkeit menschlicher Ausdrucksformen andererseits eröffnet allgemein- und fachpädagogische sowie wissenschaftstheoretische Optionen einer Arbeit am Begriff. Ein pädagogischer Einsatz des Übersetzungsbegriffs verspricht dabei auch vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen eine mögliche Antwort auf die Frage nach dem Wie der Vermittlung von Wissen. Mit Übersetzung kann *erstens* die Identitätsproblematik kultureller Ordnung(sversuche) verdeutlicht und damit die Grenzen ihrer Repräsentierbarkeit aufgezeigt werden. *Zweitens* lässt sich mit Übersetzung zeigen, dass in Wissen über Zeit und Raum Sinn und Bedeutung prozessiert. Über transmissive Perspektiven der Verbreitung und Vermittlung von Wissen hinaus, lässt sich damit der grundsätzliche Differenzcharakter von Wissen und die Verhandlungsnotwendigkeit der Geltung von Wissen in den Blick nehmen.

Vor dem Hintergrund dieser Einsichten, und der innewohnenden Hoffnung mit Übersetzung eine erkenntnisweiternde kategoriale Perspektivenverschiebung auf Grundfragen und Problemstellungen gegenwärtiger Pädagogik zu eröffnen, gliedert sich der Band in drei Teile.

Die im ersten Teil versammelten Beiträge diskutieren in theoriesystematischer Hinsicht *Übersetzung* als begriffliche Kategorie und eröffnen zugleich das

interdisziplinäre Spektrum einer pädagogischen Übersetzungsarbeit. Den Anfang macht ein erziehungs- und bildungsphilosophischer Beitrag von *Christiane Thompson*, der die Idee der Übersetzung im antiken Erziehungsdenken verortet, ausgehend davon Bezüge zu aktuellen Übersetzungsfiguren herstellt und schließlich die grundsätzliche Relevanz der Übersetzung für pädagogisches Denken hervorhebt. Ebenfalls mit historischen Bezügen argumentierend ist der sprachwissenschaftliche Beitrag von *Sara Laviosa* angelegt, der dem instrumentellen das hermeneutische Übersetzungsmodell gegenüberstellt und dann vergleichend aufzeigt, wie diese Modelle pädagogischen Ansätzen in der Aus- und Weiterbildung zugrunde gelegt sind. Den Abschluss des ersten Teils markiert schließlich eine translationswissenschaftliche Problematisierung der klassischen Annahme, dass mit Übersetzung Sprachgrenzen überwunden werden. Der Beitrag von *Dilek Dizdar* fokussiert die Trope der Grenze, um damit die Konstruertheit von Spracheinheiten und -grenzen offenzulegen.

Im zweiten Teil des Buches wird mit Bezug auf unterschiedliche Teildisziplinen der Pädagogik die Tragfähigkeit des Begriffs der kulturellen Übersetzung im Hinblick auf die Analyse der Begegnung kultureller und (trans-)nationaler Lebensformen und Ordnungen diskutiert. Hierbei zeigt sich, dass die Abkehr von einer rein *transmissiven* Perspektivierung via Vermittlung, Aneignung oder Verständigung und die Hinwendung zu einer kulturellen Auffassung von Übersetzung die wechselseitige Transformativität von Wissensordnungen in das Blickfeld rückt. Im Fokus des Beitrags von *Thomas Geier und Magnus Frank* steht diesbezüglich die übersetzungstheoretische Verhältnisbestimmung religiösen und wissenschaftlichen Wissens, wie sie in *sohbetler* (muslimische Gesprächskreise) ethnografisch beobachtet werden konnten. Der Beitrag von *Jun Yamana* reflektiert Beobachtungen zu einem aktuellen Schulprojekt zum Thema Atombombenabwurf in Hiroshima und zeigt dabei auf, wie sich mittels Übersetzung die Vermittlung kultureller Vorstellungen und Bilder vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis als eine Relationierung und Verhandlung von kulturellem Wissen begreifen lässt. Der Beitrag von *Phillip Knobloch* setzt sich schließlich mit der von Walter Mignolo vorgelegten Grammatik der Dekolonialität auseinander und zeigt auf, dass diese Grammatik einerseits aus Übersetzungen moderner in kolonialer Weltansichten hervorgegangen ist, und andererseits derartige Übersetzungen anleiten kann.

In Rekurs auf einen kultur- oder sozialwissenschaftlichen Übersetzungsbegriff fokussieren die Beiträge des dritten Teils Formen der (pädagogischen) Theorieproduktion und erziehungswissenschaftlichen Wissensarbeit im transnationalen bzw. globalen Kontext. Im Fokus stehen hier Fragen der Verkettung und Verhandlung von Wissen(sordnungen). In seinem Beitrag widmet sich *Florian Eßer*

transnationaler (sozial-)pädagogischer Übersetzungsarbeit und setzt sich dabei insbesondere mit der Rolle auseinander, die deutschen Klassikern im Rahmen dieser Übersetzungsprozesse zugeschrieben wird. Die Frage, welches Wissen über Sozialpädagogik in transnationalen Übersetzungsprozessen erzeugt wird, liegt auch dem Beitrag von *Anne-Kathrin Schmitz, Dayana Lau und Stefan Köngeter* zugrunde. Im Fokus stehen hier Variationen kolonialer Übersetzungen Sozialer Arbeit zwischen Deutschland und Israel. Eine stärker methodologische Perspektivierung eines weiten Übersetzungsbegriffs nimmt der Beitrag von *Martin Bittner* vor. In Verschränkung von übersetzungs- und praxistheoretischen Überlegungen wird vorgeschlagen, die Prozesse der Übersetzung von Praktiken zwischen verschiedenen sozialen Arrangements als Prozess der Institutionalisierung zu verstehen. Den dritten Teil schließt ein Beitrag von *Nicolas Engel und Matthias Klemm*, der das Konzept des transnationalen Wissens problematisiert und entgegen der gängigen Vermittlungs- und Verbreitungsperspektive der Transnationalisierungsforschung eine Analyseperspektive der transnationalen Wissensbegegnungen übersetzungstheoretisch begründet. – Die im Schlusskapitel von den Herausgebern vorgenommene Relektüre der Beiträge versucht in einem übersetzungstheoretischen Interesse die jeweils erarbeiteten Einsichten in die komplexe Praxis des Übersetzens entlang von sechs Dimensionen (Grenze, Identität, Geltung, Materialität, Macht, Zeit) pädagogisch zu vertiefen.

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen aus unterschiedlichen Zusammenhängen hervor. Zum ersten sucht der Band jene Autor*innen zu versammeln, die in der Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen dem Übersetzungsbegriff in früheren Arbeiten bereits in theoretischer und/oder methodologischer Hinsicht Aufmerksamkeit gewidmet haben. Zweitens werden hier Beiträge publiziert, die im Rahmen eines Symposiums mit dem Titel „Übersetzungsräume. Be- und Entgrenzungen pädagogischer Wissensordnungen“ (DGfE-Kongress 2016) den Versuch unternommen haben, verschiedene pädagogische Perspektiven auf Übersetzung zu artikulieren und systematisch die Erkenntnispotenziale eines pädagogischen Übersetzungsbegriffs auszuloten. Drittens werden Stimmen aufgenommen, die im Rahmen eines transdisziplinären Netzwerks zum Thema Übersetzung von Wissen die Diskussion der Frage, wie Prozesse der Vermittlung von Wissen und Ideen als Übersetzung gedacht werden, auch über die Grenzen des pädagogischen Diskurses hinaus ausleuchten. Die auf diese Weise erzeugte (inter-)disziplinäre Vielstimmigkeit zur Thematik möchte dem pädagogischen Diskurs vorschlagen, das Augenmerk auf *Übersetzen*

zu richten. Wir danken allen, die uns auf diesem Weg der Auseinandersetzung mit Übersetzungsprozessen begleitet haben. Da eine Aufzählung der beteiligten Akteur*innen bei solchen komplexen Übersetzungsketten notwendigerweise unvollständig wäre, belassen wir es bei dieser anonymen Form und möchten uns namentlich bei Anne-Kathrin Schmitz, die uns bei der Korrektur einzelner Beiträge zur Hand gegangen ist und vor allem bei Sarah Tscharntke bedanken, die uns bei der Korrektur und der Erstellung des Manuskripts umsichtig und engagiert unterstützt hat. Ein weiterer Dank gilt Johannes Bretting für seine kritische Lektüre der Einleitung und des Schlusses. Schließlich danken wir Frau Stefanie Laux, Cheflektorin für den Bereich Pädagogik bei Springer VS, für die ermunternde, verständnisvolle und geduldige Begleitung des Publikationsprozesses.

Erlangen/St. Gallen, 11.12.2018
Nicolas Engel & Stefan Köngeter

Literatur

Aßmann A. (2016). Klaus Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Juventa: München 1983, S. 184. In S. Salzborn (Hrsg.), Klassiker der Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden.

Aßmann, A. (2015). *Klaus Mollenhauer – Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik*. Ferdinand Schöningh.

Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.

Benjamin, W. (1921/1963). Die Aufgabe des Übersetzers. In Ch. Baudelaire (Hrsg.), *Tableaux parisiens* (S. 5–24). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Biesta, G., Allan, J. & Edwards, R. (2014). Series editors' preface In K. Mollenhauer. *Forgotten Connections. On culture and upbringing* (ed. and transl. by Norm Friesen) (S. ix–xi). New York: Routledge.

Brumlik, M. (1998). Klaus Mollenhauer – Die Sozialpädagogik in der Einheit seines Werks. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/3, S. 431–440.

Brumlik, M. (2006). Kultur ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52/1, S. 60–67.

Brumlik, M. (2011). Eintrag: „Klaus Mollenhauer – Vergessene Zusammenhänge“. In W. Böhm et al (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik*, Stuttgart.

Buden, B. (2008). Kulturelle Übersetzung. Einige Worte zur Einführung in das Problem. In B. Buden & S. Nowotny (Hrsg.), Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffes (S. 9–28). Wien: Turia + Kant.

Buden, B., & Nowotny, S. (Hrsg.). (2008). *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffes*. Wien: Turia + Kant.

Dizdar, D. (2015). Translationswissenschaft als Gegenwartswissenschaft. In D. Lamping (Hrsg.), *Geisteswissenschaft heute. Die Sicht der Fächer* (S. 194–209). Stuttgart: Kröner.

Eco, U. (2014). *Quasi dasselbe mit anderen Worten über das Übersetzen* (3. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Engel, N. (2019). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 5/2019 (Beitrag angenommen).

Friesen, N. (2014). Translator's Introduction. In K. Mollenhauer. *Forgotten Connections. On culture and upbringing* (ed. and transl. by Norm Friesen) (S. xvi–1). New York: Routledge.

Groß, S. (2010). *Zwischen Politik und Kultur. Pädagogische Studien zur Sache der Emanzipation bei Klaus Mollenhauer*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa-Verlag.

Mollenhauer, K. & Schulze, T. (1991). Klaus Mollenhauer im Gespräch mit Theodor Schulze. In H.B. Kaufmann, W. Lütgert, T. Schulze & F. Schweitzer (Hrsg.), *Kontinuität und Traditionssbrüche in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Osterhammel, J. (2017). Die Flughöhe des Adlers. Historische Essays zur globalen Gegenwart. München: C.H.Beck.

Parmentier, M., & Gruschka, A. (1998). Der Pädagoge als Intellektueller. Erinnerungen an Klaus Mollenhauer. *Pädagogische Korrespondenz*, 23/1998/1999, S. 5–24.

Renn, J. (2006). Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück.

Schäfer, A., & Thompson, Chr. (2011). *Wissen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Steiner, G. (1981). *Nach Babel. Aspekte der Sprache und der Übersetzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Thompson, C. (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & Ch. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 231–265). Wiesbaden: Springer VS.

Thompson, Ch., K. Jergus, & G. Breidenstein (2014). Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 7–29). Weilerswist: Velbrück.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), S. 1024–1054.

Wünsche, K. (1984). Kultur erzieht sich selbst. *Die Zeit* 05/1984.

Teil I

Übersetzung in theoretisch-systematischer Hinsicht



Philosophy of Education and the Pragma of Translation

Christiane Thompson

1 Introduction: The Side-effects of “Schadenfreude”

When listening to the descriptions that Swetlana Geier, the highly esteemed translator of Dostoevsky into German, gives of her translational work, one cannot help but think that she is talking about education or *Bildung*. According to Geier, the German “voice of Dostoevsky”, the text to be translated has to be appropriated and grasped in its entirety. The translator has to fully enter into the worldview that the text, the fabric of words, offers. The translation comes to being by constituting “intellectual experiences”. Translating, thus, means learning, and especially learning to live within the plurality of languages.

When I first went to the United States for a longer research stay in 1999, I experienced the plurality of languages in an astonishing way. Once, while having a discussion with several other Ph.D. students, they enthusiastically told me that they had learned the German term “Schadenfreude” which—they said—does not have an English equivalent. Of course, you can say that “Schadenfreude” means something like “malicious joy”, but that is not really the same like grasping this phenomenon in one term: “Schadenfreude”. The conversation that followed was notable in several respects.

This text is the (slightly modified and shortened) keynote given at the PESGB 2016 Oxford Conference. I am very grateful to the audience for the rich discussion of the paper. Particularly, I would like to thank Ian Munday for his thought-provoking reply which has drawn me back into this text.

C. Thompson (✉)

Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Germany
E-Mail: c.thompson@em.uni-frankfurt.de

First of all, I noticed that the other students now addressed me as a “representative” of a language community that had a word like “Schadenfreude” in its vocabulary. So there was a projection going on from the language to the speakers of that language—and this made me contemplate about how I am seen by others as speaking a language of “Schadenfreude”. Second, it was brought to my attention that I never really grasped the term “Schadenfreude” as a kind of “Freude”. Rather, I understood the term in-and-of-itself, as an original term or term of its own. Therefore, I never really placed it ‘next’ to other forms of joy. The questions and statements of the other students made me think about the term. Had I ever truly grasp what this word actually stood for? How does the word “Schadenfreude” relate to other forms of joy? I noticed that the matter was fairly complicated—and that I would now have to start thinking about what “Schadenfreude” really means. Third—and following from this—I felt compelled to find out more about how my English-speaking colleagues used the term and what they thought about it.

I use this example here to describe more concretely the educational dimensions of translation—as Swetlana Geier has presented it. The point of translation is—as you can see in this example—that you are ‘expelled’ from the ‘normal state’ of your language. In this normal state you can take meanings and words for granted—and you use them to articulate what you want to say. Confronted with the plurality of languages—and with their incompatibility—a process of defamiliarization begins. You enter into an ‘enigmatic state’ between languages, and you experience the danger of becoming *speechless*. Swetlana Geier presents the translator precisely as a witness to the incoherent landscapes of meaning and asks: “Why do humans translate?”. And her answer is that translation is about grasping and understanding that which continuously withdraws from understanding.

Philosophers of education have engaged with the *topos* of translation. Especially the theme of defamiliarization and the transgression of one’s own limitations have been made points of theoretical development and discussion, e.g. by Claudia Ruitenberg in a paper published in the *Journal of Philosophy of Education* in 2009 as well as by Gert Biesta, who has made a strong case for “academic bilingualism” (Biesta 2012, p. 21). To be sure, there have also been contributions that have shown the importance of translation within education, e.g. Dobson (2012), Saito (2009) and Bergdahl (2009). My paper begins from the midst of these contributions and picks up motives from these works. More precisely, I will follow these works in posing and emphasizing that translation is not to be understood as some kind of misfortune or accident. Rather, it appears as an instrument with educational-philosophical relevance. First of all, it articulates difference, which is constitutive and relevant for educational processes. Put differently, translation

sensitizes for the incompatibility of world views and claims. This incompatibility concerns very much educational relations. Secondly, “translation” is seen here as an important meta-concept for “doing educational theory”. In the following, I will argue that educational theory can be understood as a form of translational work with cultural motives, practices, and concepts.

In the first part of the paper, I will show that the point of departure of the Western educational tradition already incorporates the idea of translation. Differing from dominant interpretations, I will argue that the Socratic “irony” can be conceptualised as a question of translation. This is related to the “pedagogical figure” represented by Socrates: to be a troublemaker or better a figure of suspending reality. By referring to the movie “Imagine” in the second part of the chapter I will demonstrate the translational productivity between the figure of Socrates and Ian, the leading role of the movie. The movie shows the conflicts surrounding education for visionally impaired students. In the third part of the paper, I want to deepen the relation of translation and education by referring among others to Walter Benjamin’s work. These positions towards philosophy and literature will be decisive for demonstrating the relevance that translation has for education and for theorising education. In the final part of the paper, it will be argued that—because of another dominant “figure”: the expert—times are hard for cultivating matters of translation.

2 Ancient Beginnings: Socratic Irony

One of the beginning chapters of educational philosophy is the character of Socrates, an enigmatic and dazzling figure. In the Platonic dialogues (Platon 1990) he appears as a disconcerting voice—challenging the everyday life of his fellow citizens (Schmidt 2006). Historically speaking, the figure of Socrates withdraws from our understanding: It is not really clear what he was up to in his daily strolls through Athens (Gigón 1979; Vlastos 1991). However, it is precisely this unclarity that has constituted a field of enormous attraction and projection, beginning with the “Socratics” (Fischer 2004). In this field, the concept of *irony* is central for describing Socrates’ sayings and doings.

Far from solving the mystery, the Socratic irony represents the ambiguity and ambivalence, especially regarding its educational meaning (Krüger 2008, 2011). The writer of comedies Aristophanes presents the *eironía* as sophistic deceit (to Aristophanes, Socrates is nothing but a Sophist). Socrates deceives his fellow citizens by dubious distortion of speech (Aristophanes 1986). Compared to this,

Cicero praises irony as elegance and subtlety of speech. Therefore, irony claims relevance for the ideal of the *orator* (Cicero 1986 II, pp. 269 f.). What works as “spoof” for Aristophanes, forms the basis of the educational ideal for Cicero.

Contemporary interpretations are equally discordant. Klaus Prange, for instance, has presented Socratic irony as the deliberate deception of the knowing Socrates, a deception that enables the ignorant party to change his or her mind (Prange 1986, p. 33). Here, irony amounts to a didactic instrument. Contrary to Prange, Gregory Vlastos (1991), a well-known Plato researcher, strongly emphasises Socrates’ pursuit of truth and knowledge. This is why Vlastos claims that irony cannot be understood in the context of deception (Vlastos 1991, pp. 41 ff.). Rather, irony is claimed to be *absolutely transparent as irony*. If irony were not transparent as such, Socrates could not be distinguished from the Sophists—which is, for Vlastos, an intolerable proposition. Irony always has to be revealed as such in order to support the work of truth (*ibid.*, pp. 132 ff.). In his writings on the “Ignorant Schoolmaster”, to give yet another example, Jacques Rancière interprets Socrates as an executive authority of knowledge and thus in a position of superiority toward his dialogue partners, a superiority that neglects equality (Rancière 1991, pp. 51 f.).

The positions quoted here have one aspect in common: They present Socrates as the defining authority of irony. Basically, irony is presented as the speaker’s instrument to constitute the relation to others. With respect to the educational dimension, irony is restrained by the superiority of knowledge; a superiority that secures either the way through deception or that is interpreted as part of a problematic power relationship. The concept of a Socratic “Method” and its references till today are exemplary for this reading (see Nelson 1929; Raupach-Strey 2002). However, could there be an alternative way of conceiving this beginning of education? Can “irony” model the educational relationship differently from the notions of superiority and instrumental control?

The Delphic oracle disclosed that no man was wiser than Socrates. Certainly, this oracle has not clarified the enigma around Socrates, but rather provoked an ongoing confrontation with the figure of Socrates. In this context it is not so much of interest whether the story around the oracle is a historical fact or not. Rather, I would like to point to the productivity of indeterminacy, the productivity of not-knowing. The Socrates and Plato researcher Alexander Nehamas has taken this as a point of departure for determining—what he calls—“complex irony”. I will refer to this reading in order to unfold the presence of translation within education.

In his book “The Art of Living”, Nehamas writes: “Irony allows us to pretend we are something other than our words suggest. It enables us to play at being someone, without forcing us to decide what we really are or, indeed, whether we are really anyone” (Nehamas 1998, p. 60). In contrast to Vlastos, Nehamas does not declare irony as deception, but rather as a form of *pretense*. As Nehamas presents it in the above-mentioned quote, the essential trait of irony is to introduce an indefiniteness into the relation to our own words. Irony creates a space where the participants are not tied to their spoken words.

Nehamas goes on to reflect on the idea of “complex irony” in its communicative or meaning-disclosing dimension—and I will quote this passage more extensively:

If Socrates believes sincerely that he does not know what *areté* is and that he cannot teach it to others, he constitutes a real enigma. He held that knowledge of *areté* is necessary for the good and happy human life. He disavowed that knowledge and the ability of communicating it. And yet he succeeded in living as good a life as anyone had ever done so far, in Plato’s eyes as well as in the eyes of the tradition the two of them initiated. And he never let us know how that was possible. That – we must be very clear – is a case of very deep irony (*ibid.*, p. 67).

Nehamas claims that there is a rift within the self: It is the incompatibility between not knowing what *areté* is and, at the same time, living a good life. What Nehamas criticises is the simplification of irony in terms of a ‘deceptive soul’. He suggests that irony and its pretense affected Socrates himself. The uncertainty about *areté* is understood as something “intrinsic” and “essential” (*ibid.*). This is to say that the occurrence of irony extends the quests and questions of the soul. The German term “einhalten” could be used in order to describe the attunement of irony. I have not been able to find an appropriate English term. “Einhalten” unites the meanings of “keeping in”, “interrupting” as well as “bracketing”. There is a fair amount of resonance with the phenomenological term “Epoché” and—indeed—*epechein* is the Greek term which captures the German term “einhalten”. Taking Socratic irony as a matter of “einhalten” has consequences for the relationship to oneself and others: What can be determined here and now as defining knowledge is suspended or bracketed. For both partners of the “dialogue”, the irony establishes a reorienting and self-reflecting experiment. If we see the dialogue in terms of an educational process, then the concept of “Epoché” takes up the liminality of knowledge. It represents a “translational move” in the dialogue partners’ relation toward knowledge.

Let me shortly illustrate this by referring to the final scene of Plato’s “*Charmides*” (see Thompson and Thompson 2008). This earlier dialogue presents Socrates, Charmides and Kritias in a discussion about prudence, “*sophrosyne*”. The dialogue ends aporetic. However, this doesn’t just mean that the previously examined answers fail. Rather, the dialogue depicts a particular *indecision* regarding the actual situation. At the end of the dialogue, Socrates offers different descriptions and statements: First, he mentions that he would be angry if Charmides would not benefit from prudence. Then he goes on to say that he does not believe that this is the case; instead, he thinks that he has approached the matter inadequately. But then, Socrates asks Charmides to examine himself, i.e. whether he (Charmides) is prudent and from here to make a decision whether Socrates is a stupid babbler. To make a long story short, Socrates “suspends” (“*einhalten*”) a closing judgment. The entire situation is “up in the air”—regarding what has happened up till this point, where the dialogue has led us as well as what is to come next.

Thus far, I have outlined a different understanding of “irony” regarding the figure of Socrates. Following Nehamas, “irony” understood as the opacity and indefiniteness of a situation implies a very different “tune” than the dominant interpretations surrounding “deception”. The Ancient beginnings of education form a “blurred picture”, and this picture calls for our engagement: What is the basis/foundation of education or the educational dialogue? How can the educational matter be pinned down or described? Nehamas has claimed that Plato himself had been affected by Socrates’ ‘blurry picture’. Plato tried to figure Socrates out but was ultimately unable to move beyond “irony” (Nehamas 1998, p. 86). In other words, Plato incorporated the tune of opacity and indefiniteness in his dialogues—and thus, extended the Socratic enigma: Socrates is a figure of suspension. The view of reality is bracketed making knowledge insecure. However, this also provokes the question of how to continue this educational-theoretical work concerning the enigmatic figure of Socrates. It is here that I would like to turn toward the movie “Imagine”.

3 Translating Socrates

“Imagine” is a movie first released in 2012, directed by the Polish filmmaker Andrzej Jakimowski. The movie tells the story of Ian, a visionally impaired teacher, who is employed as teacher for “spatial orientation” in an eye clinic in Lisbon. Ian’s unconventional teaching soon becomes a matter of dispute.

Particularly, the clinic management criticises heavily Ian's rejection of the white cane: How should the juvenile students learn to get around if they do not learn to use the white cane? Ian, in turn, orients his teaching to the student's perception and attention. In his view, the white cane distracts from this task. Declared a universal tool, the white cane is a prejudice of vision.

Let me highlight one of Ian's lessons in order to bring into view his approach to education: The students are assigned to fill a glass with water. The assignment is, first, to explore this task and to think about how this task can be at all fulfilled. At first the students use their fingers in order to make out the filling level of the glass. Perceptually, they put themselves in the place of the object to be filled—the glass. The “lesson”, however, is about the activity and perception of filling. In order to sensitise and enhance the perceptual field, especially hearing, Ian wants the students to “perform” perception. By dauntlessly filling the glass, the students can appropriate sounds and notions of “filling”. These will give away filling levels, glass shapes, spilling etc. In the light of exploring attention, perception establishes fields of incorporation.

At first—when Ian starts working in the clinic—the students are very skeptical about Ian's teaching approach and do not see the relevance of Ian's exercises: “It is impossible what you want us to do”—the students claim. Most of the students do not even believe that Ian's vision is impaired. They are convinced that he is only pretending. In a very poetic and visually intensive scene, Ian places his glass eyes in Serrano's hands—one of the doubting students. Education and learning start with a disturbance and a challenge: The students are forced to give up what had previously been taken for granted and seemed self-evident.

This scene brings up strong connotations—to the “doubting Thomas” in the Bible. In my view, it is a very strong depiction about the identity of the teacher. Incidentally, there is also a resonance with a phrase that Plato makes in the allegory of the cave. Here, Socrates plays with the meaning of inserting eyes or vision: “The sophists claim if there is no knowledge within the soul they could insert it like sight into blind eyes” (Plato Pol 518c). The scene with Ian and Serrano reverses this play of Plato's phrase: Eyes are removed and placed into the other's hands. “Feel for yourself that my eyes are useless”—is what the image says. Ian breaks the power that is given to the eyes in the world of vision.

There are significant parallels between Ian and Socrates, not only because of the above-mentioned phrase from Book VII of the *Politeia*. The interruption and disturbance of daily life, as presented in Plato's depiction of Socrates, is equally important in “Imagine”. Like Socrates, Ian challenges the given state of knowledge and authority. He questions the ways that the clinic patients have been

educated up till this point. Interrupting the routines and programs of the clinic, Ian asks his students to overcome the assigned state of helplessness and rehabilitation. He invites them to explore how the world is given to them. Ian does not dictate to the students how they should lead their life or how they should cope with their visual “impairment”. His education is about opening up a space where the students are actually confronted with their own ways of engaging the world.

Very similar to Socrates, Ian will be “charged” for his actions. In the Athenian *polis*, Socrates was charged with “corruption of the youth”. Ian is accused of risking the students’ safety. For the clinic’s senior doctor, there is no doubt that Ian’s teaching is irresponsible: Perceptual explorations will inevitably bring about hazard and injury. In his view, for the clinic patients to explore their senses and intuitions instead of relying on compensating instruments—like the white cane—cannot be justified educationally. In order to prove his point, the doctor sets up a trial for Ian: When asked to locate a motorcycle in the inner yard of the clinic, the seeing doctor does not prevent Ian from falling into a coal cellar, a hole in the ground that Ian was unable to detect. Ian’s accident is followed by his dismissal as a teacher at the clinic.

Certainly, there are also differences to note between Ian and Socrates. The medium of Socrates is the elenchos that moves dialectically. However, the point here is not to construct a perfect analogy between Socrates and Ian *but rather to consider a cultural translation as a form of educational-philosophical work*. This work highlights how pedagogical figures translate and modify in our cultural engagements. In other words, as educational philosophers we are confronted with the question how we can translate what we read and engage with it in a way that matters today. How is the figure of Socrates actualized by engaging with “Imagine”? This question, I believe, opens up a wide range of philosophical explorations. One of them is the question of “educational responsibility”.

Andrzej Jakimowski’s film shows us the prejudice of vision and the aggressive notion of superiority that comes along with it. At the same time, the film does not deny the danger and possibility of injury that lies in Ian’s approach. Time and again, the viewers see Ian with injuries on his face. Experiencing and exploring the world also implies openness to injury and harm. The educational responsibility shown here comprises very different tunes from the modern notion of educational responsibility. As a matter of fact, it would be an important task to research how the notion of responsibility inherent to the Socratic elenchos resonates with what we see in the film. Here, I will have to limit myself to point toward the differences between the film and the modern educational notion.

Since Locke and his essay on education, educational responsibility is conceived of as a form of substitution or representation (Locke 1986; Schäfer and Thompson 2009). Educators serve to substitute the judgment of those to-be-educated, who cannot yet judge for themselves. With Locke and Kant (1983), the modern idea of education places the ones-to-be-educated in the position of *dependency*. This classical modern conception of responsibility is also present in the film: It is the clinic personnel's educational rationale, especially that of the senior doctor. Accordingly, the educational relation in the clinic is constituted on the grounds of the vision impaired students' helplessness in a world that they cannot see. Education, here, rests on the goal to free the ones to-be-educated from their helplessness, e.g. by enabling them to use the white cane. Important dimensions of the educational attitude are precaution and support.

With Ian, a different notion of responsibility, and thus a different idea of education, comes to presence. This idea of education is not founded on a relation of dependency. Rather, the point of departure in education is a form of release, the initiation of an opening. As mentioned before, Ian's teaching is directed toward explorations of the world. These explorations question the given "partition of the sensible"—to use a term by the French philosopher Jacques Rancière (2002).¹

For Ian, the students have to question the authority of vision—and thus the authority of the clinic staff. However, the critical questioning of education goes much further. In order to come into an open exploration of the world, the students have to take a stance themselves. They have to give up the idea that there is an overarching protection of education (to guard their helplessness). Ian's responsibility is about an attendance that cannot account for how the students should go about their lives. Therefore, the educational responsibility is about the *impossibility of substitution and representation*. The risks and dangers cannot be taken away—neither from the students nor from Ian, the teacher or educator. Responsibility, here, does not come from superiority, but from witnessing the vulnerability and challenges to find one's own way.

¹This term describes that relations of power are inscribed in the perceptual dimensions of the world. The term by Rancière is, in my view, quite adequate for describing Ian's point of departure for education.

4 The Task of Translation

So far I have introduced “translation” as a twofold matter of education. Referring to the pedagogical figure of Socrates I have argued that translation is at the heart of education. Socrates—being a figure of suspension and irony—enables his counterpart to be alienated from a knowledge and attitude that has so far been taken for granted. As I have already mentioned in the introduction education and *Bildung* are related to forms of defamiliarization and questioning. There has been yet another dimension of translation, i.e. a particular educational-philosophical practice that uses translations as productive correlations. ‘Socrates and Ian’ form such a correlation: This correlation provokes a practice of conceptual differentiation (when researching similarities and differences). However, it also entails a moment of actualization in that it makes certain educational issues, e.g. “educational responsibility” present—it makes them a matter of educational-philosophical concern.

In the following, I would like to frame this twofold dimension by turning toward further studies on translation. In this context, Walter Benjamin is of special interest to me because he thematizes translation not on the grounds of idealistic fulfillment, but rather on the grounds of a loss of cultural wholeness: The loss of experience in the modern world is a central reference point for Benjamin’s work. Certainly, this articulation of modern experience is related to a critique of modernity, the victory of modern science etc. With a strong affinity to the Frankfurt School Benjamin can be located in the wider context of a philosophical problematization of modern philosophy and Western metaphysics (Horkheimer and Adorno 1987).

One could argue that this broken relation to modernity makes Benjamin an interesting thinker for thinking about translation today. Regarding the challenges of fragmentation today this argument seems to be justified. However, my primary interest is to refer to Benjamin because he has written on translation from the viewpoint of *a translator and author to-be-translated*. Starting from the *practice of translation* Benjamin notices that the concepts, categories and disciplines of modern reflection set limitations for thinking about translation. Benjamin seeks to go beyond this “armature” of experience (Benjamin 1982, J62 a2).

Benjamin’s essay “The Task of the Translator” lends itself to this deliberation. Written in 1923 as an introduction to a Baudelaire translation (“Tableaux parisiens”), Benjamin demonstrates his thoughts and insights into translation while living and working as translator in Paris. It is the proximity to this life between languages that forms the point of reference here.

For Benjamin, the heart of translation is a paradoxical relation. Translation is about a movement of discontinuity and non-coincidence. The loyalty or fidelity of translation can only be retained if “original” and “translation” can stand for themselves—which questions any bond or connection. Translation comprises simultaneously radical immanence and transcendence: It is impossible to retract to a safe point of observation beyond translation. Benjamin argues with respect to translation “that it were impossible if it ultimatively strived for proximity with the original” (Benjamin 1981, p. 12G). Benjamin holds to the incompatibility and incongruity of languages—as mentioned at the beginning of the paper. Translation cannot rest on identity claims or “language competence”: The term “task”, as appears in the title of the essay, is a translation of the German term “Aufgabe”, which incorporates *several* meanings: task, assignment, but also surrender or giving up. In a way, the translator is always “lost”².

Implicit in Benjamin’s understanding of translation is a “life” of language in the sense of temporality and historicity: The dissolution and changes of seemingly fixed words are mentioned to elucidate language in its variable materiality. Universal reason cannot grasp its performativity. Benjamin refers to emotional tunes of words, the unfolding of meaning in particular syntactical constructions as well as the literalness of the words. The translator has to articulate these—in the other language. The task of the translator, Benjamin states, “is that intention toward the target language that will awaken the echo of the original in the target language” (1981, p. 16G). The movement of translation is *to evoke the original in the other language*: to look out for material sense constellations. This way, language and meaning will provoke bewilderment, as Paul de Man (1997) once described:

We believe to be able to move in our own language unhindered; we find a form of comfort, of familiarity, of security in the language that we call our own, the language in that we do not feel alien. Translation reveals that alienation is strongest in the relation to our original own language. Translation reveals that the language we are related to is distorted in such a way that it imposes alienation upon us, a particular suffering (de Man 1997, p. 197).

The challenge of translation does not rest in the mediation of different languages. Rather, language, and thus the original itself, host(s) unfamiliarity and

²There has been debate and discussion on this aspect of translation: Bergdahl (2009) and Saito (2009).

strangeness. One constantly moves between the abysses of meaning-giving.³ Benjamin touches deeply on the forms and pictures of language—they become the centre of attention within a (process of) translation. In my view, we are already in the midst of education when reflecting on how we are situated inbetween language expression and language experience. This will be even more explicit when consulting Benjamin's book "Berlin Childhood around 1900".

In this collection of texts—short stories about childhood experiences—Benjamin attempts to precisely capture childhood in very concrete and sense-oriented pictures of language. In the foreword to the text, Benjamin says that these language pictures may have their own fate, that they form a point of reference for articulating later experiences. Following this idea, one could say that education is about "dealing" with pictures and words related to experiences—so that these experiences can be taken up, translated and communicated.

The German word "verhandeln" describes this translational movement quite adequately. Again, it is difficult to translate into English. "Verhandeln" takes up the meanings of "to negotiate", "to hold proceedings" and "to try to come to terms with". "Verhandeln" also incorporates the word "handeln" (which means "to act", "to perform" and "to take action"). Thus, "verhandeln" itself resonates in the *energeia*—the energy—of action. Translation is equally such a dealing with and handling of words (or "fumbling of words"?), with thoughts, with different pages of the dictionary (in other words, pretty much everything one does as part of the translation process). This is the reason why the expression "pragma of translation" was used in the title of this chapter. This Greek term, indeed, captures "verhandeln", "a dealing with and handling of".

Understanding education in terms of the *pragma of translation* means emphasising difference and alterity within education. To be confronted with the experiences of others means that we cannot start with preconceived conceptions of education and learning. Educational responsibility is about setting off and attending to how others come to meaning and experience—while this process itself does not come to rest. However, it might be that translations coming to be within education have a productive and performative future within our lives. In "Berlin

³Benjamin takes Hölderlin's Sophokles translations (Hölderlin 1998) as an example for this. It is really an interesting experience to read these in German: Hölderlin precisely attempted to evoke the original in the translation. The result is a text of constant bewilderment, a text to research the meaning-giving that is going on. Expression and the experience of language form a continuous interplay.

childhood around 1900”, Benjamin writes about coming too late to school: “The clock in the schoolyard wore an injured look because of my offense. I was ‘tardy’” (Benjamin 1987, p. 51E, 26G). This miniature of an experience is, in my view, very telling. In an intensive fashion it conveys our moving through the world: material arrangements in school, the silence in the hallways and schoolyard after the school bell’s ringing—and the aesthetic-emotional constellations that accompany this location of experience.

In a similar way, Ian’s lesson about filling the water glass is quite illuminating. This exercise does not exhaust itself in developing a competence to fill glasses without spilling. It is about bringing water in motion, about providing water (for oneself to drink) as well as to experience its fresh and liquid quality. This is a way of handling and dealing with experience that might unfold its meaning for the students—one far exceeding the exercise itself.

The two examples—from Benjamin’s “Berlin Childhood around 1900” and from “Imagine”—show that there is a concreteness and density to these educational experiences or situations that are educational-philosophically relevant. What I suggest here is that educational philosophy is not only about the scrutiny of words and arguments—the playing field (German “Spielfeld”) of reason. It is also about “weighing words”—trying them out—and, in doing so, entering into a “dealing with and handling of” thoughts.

Going back to Socratic irony, perhaps it will come as no surprise that I consider the “usual” readings of the dialogues, and the philosophical *elenchos* as being overly preoccupied with “argumentation” and “argumentation analysis”. Remember that Foucault (2004) criticised precisely this epistemological bias of the Western tradition and its lacking attention to the “*epimeleia heautou*” (the care of the self). What happens if we take the different answers within the dialogues not as arguments (within a field of argumentation), but rather as handlings of and dealings with experience?

In my view, there are a number of approaches today that view the philosophy of education as a field of translation work—a field of handling and dealing with words, glimpses and abysses of meaning. I read Jan Masschelein’s thoughts on an experimental and empirical philosophy of education along these lines (Masschelein 2012). Or take Saito and Standish’s work on “Cavell and the education of Grownups” (Standish and Saito 2012; Standish 2006). It is, in my view, worth discussing whether these and other approaches (Peters 2008) can be brought into contact with one another by means of translation understood as a challenging form of work; an activity of finding one’s thoughts and place in experience via this provoking, handling, and dealing with.

5 ‘Absence of Evidence is not Evidence of Absence’

In this paper I have argued that the pragma of translation provides a powerful description of education regarding the complex and concrete interplay of language expression and experience. This route leads the way to an idea of education that is bound to alterity and difference. However, it also presents the work of theory in the light of the handling and dealing with words, issues, thoughts etc. In a final ‘swerve’ I will contrast this figure of translation with that figure which has recently claimed dominance: the expert. The questions arises as to the role translation might play in educational policy and practice; for it seems that today’s “expertise” and “evidence-based policy” form a strong countermovement to what I have just presented.

For quite some time now, we have witnessed the rise of the expert. Along with the mediatisation of scientific inquiry, educational research has taken on a particular role and status within the public discourse. In this regard, the PISA studies are a good example. These reports about school efficiency have changed the expectations towards educational research: Educational researchers are approached as “experts” in order *to pin down the current state of the educational system*, its quality and its achievements. The German term “Expertise” has undergone a generalisation of its meaning: Previously denoting a report or assessment, its meaning has now shifted toward the general results of scientific inquiry. In this context, the standardised forms of educational research claim hegemony. The voice of the expert is based on forms of diagnostic knowledge, and this knowledge favours a managerial point of view. With this form of educational research, the experts have moved from the ivory tower to the tower of Babel: “System observation” seems to extend to all areas of education.

The complementary figure to that of the expert is the constitution of evidence-based practice and policy. The notion of evidence is about constructing a particular field and availability of educational knowledge. We are confronted here with databases that structure and prioritise the results of educational research in accordance with experimental and quantitative methods. You may be familiar with the “What Works Clearinghouse”, provided by the “Institute of Educational Sciences” within the American Department of Education, or the more recent European initiative “Social Impact Open Repository”. These databases and repositories are about storing and providing educational or social knowledge in a particular way. However, their ways of ordering and presenting knowledge institutes and confirms the regime of educational efficiency (along with measures like “generalisability” as well as “comparability”).

Given these developments, one might find it delusive to centre educational-philosophical reflection around “translation”. How can a thinker like Walter Benjamin—a thinker who is definitely not considered an “educational expert”—stand up to the current developments? What could a film like “Imagine” bring about in the face of the dominant concepts of competence and literacy? How do “dealings and handlings” as shown here translate into practice and policy?

It has been shown that the Ancient beginnings of education provide an open space for “translation”. The figure of Socrates in Plato may be taken as the first critic of “expertise”. It is precisely the notion of irony that, once uncoupled from the idea of superior knowledge, shows its educational substance: Irony is about “einhalten”—a form of bracketing and openness that calls for our engagement with the quest of “good life” (*eudaimonia*).

Ian from “Imagine” may serve as a ‘platform’ of translating Socrates. When teaching “spatial orientation”, Ian questions the supremacy of vision. He asks his students to question what has been previously taken for granted and to explore how the world comes to presence in perception. I have argued that Ian’s teaching implies a notion of responsibility that stands in stark contrast to the modern educational paradigm of responsibility. The latter follows, more or less, the idea of pedagogical paternalism: Educators, parents etc. stand-in for judgment until the ones-to-be-educated are able to decide for themselves. The educational relation is founded on dependency and helplessness. Ian’s approach to learning and teaching paints a different picture: responsibility is about a form of attendance, a form of accompaniment that cannot protect us from the risks and injuries that life holds. Moreover, in this context, the teacher is also vulnerable and dependent (e.g. on the power of the sighted individuals to keep him from falling in the coal cellar).

In the next step, I furnished this idea of responsibility referring to Benjamin’s reflections on the translator. The translator’s task is a task that must be carried out and, at the same time, abandoned because there is simply no identity and adequacy possible. Translation rather draws us into a sphere where one’s own language is experienced as bewildering. The processes and abysses of meaning-giving come to the fore, and they lead the way to fragile attempts to picture and form constellations of words. I have presented the idea that this also reveals something about education in its material and cultural situatedness. Furthermore, I have demonstrated that this is also relevant for educational philosophy. So “translation”, or the “pragma of translation”, can be an important “meta-concept” in educational philosophy. This includes a critique of rather rationalistic notions of theory. The handling of and dealing with theory might instead be about “trying out new words”, “providing educational terms with new tunes”.

This paper ends with (determining) the task to position translation (critically) in the contemporary development of expertise. One can start from the above-mentioned section title “absence of evidence is not evidence of absence”, which has become a general statement of pointing towards the limits of scientific research. However, one will also have to investigate the manifold ways in which expertise manages to mask and obfuscate translation as for example in the field of international comparative studies of educational effectiveness. This translational move will be up to another time and place.

References

Aristophanes (1986). *Die Wolken*. Stuttgart: Reclam.

Benjamin, W. (1981). Die Aufgabe des Übersetzers. *Gesammelte Schriften* IV, 1, (pp. 9–21), Frankfurt/M.: Suhrkamp (G). Translation (E): by Harry Zohns. In Venuti, Lawrence (2000): *The Translation Studies Reader* (pp. 75–83). NY/London: Routledge.

Benjamin, W. (1982). *Das Passagen-Werk*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Benjamin, W. (1987). *Berliner Kindheit um neunzehnhundert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (G). Translation (E): *Berlin Childhood around 1900*. Translated by Howard Eiland. Cambridge: Harvard University Press.

Bergdahl, L. (2009). Lost in Translation: On the Untranslatable and its Ethical Implications for Religious Pluralism. *Journal of Philosophy of Education*, 43, No. 1, (pp. 31–44).

Biesta, G. (2012). Wanted, dead or alive: educationalists. On the need for academic bilingualism in education. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Eds.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers* (pp. 20–33). Weinheim: Beltz Juventa.

Cicero, M. T. (1986). *De oratore*. Stuttgart: Reclam.

Dobson, St. (2012). The Pedagogue as Translator in the Classroom. *Journal of Philosophy of Education*, 46, No. 2, (pp. 271–286).

Fischer, W. (2004). *Sokrates pädagogisch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Foucault, M. (2004). *Hermeneutik des Subjekts: Vorlesung am Collège de France (1981/2)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gigon, O. (1979). *Sokrates: Sein Bild in Dichtung und Geschichte*. Bern: Francke.

Hölderlin, F. (1998). Sophokles: Oidipus Tyrannos. *Sämtliche Werke und Briefe* (pp. 249–316). Darmstadt: WBG.

Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1987). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1983). *Über Pädagogik*. In Werkausgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Krüger, O. (2008). Die Grenze des Verstehens. Überlegungen zum Verhältnis von Ironie und Pädagogik. In Ch. Thompson & G. Weiß (Eds.), *Bildende Widerstände—widerständige Bildung*. (pp. 61–78). Bielefeld: transcript.

Krüger, O. (2011). *Pädagogische Ironie—Ironische Pädagogik*. Diskursanalytische Untersuchungen. Paderborn: Schöningh.

Locke, J. (1986). *Gedanken über Erziehung*. Stuttgart: Reclam.

Man, P. de (1997). Schlussfolgerungen: Walter Benjamins ‚Die Aufgabe des Übersetzers‘. In A. Hirsch (Ed.), *Übersetzung und Dekonstruktion* (pp. 182–229). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Masschelein, J. (2012). Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting. *Philosophy of education and the transformation of educational institutions. Zeitschrift für Pädagogik*, 58, No. 3, (pp. 354–370).

Nehamas, A. (1998). *The Art of Living. Socratic Reflections from Plato to Foucault*. Berkeley: University of California Press.

Nelson, L. (1929). Die sokratische Methode. Vortrag, gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen. In O. Meyerhof et al. (Eds.), Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge, 5. Band, H. 1. Öffentliches Leben (pp. 21–78). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Peters, M. (2008). Philosophy, Therapy, and Unlearning. In M. Peters, N. Burbules & P. Smeyers (Eds.), *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*. Boulder: Paradigm.

Platon (1990). *Werke*. Darmstadt: WBG.

Prange, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster*. Stanford: University Press.

Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Raupach-Strey, G. (2002). *Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*. Münster: Lit.

Ruitenberg, C. (2009). Distance and Defamiliarisation: Translation as Philosophical Method. *Journal of Philosophy of Education*, 43, No. 3, (pp. 421–435).

Saito, N. (2009). Ourselves in Translation: Stanley Cavell and Philosophy as Autobiography. *Journal of Philosophy of Education*, 43, No. 2, (pp. 253–267).

Schäfer, A., & Thompson, Ch. (Eds.) (2009). *Autorität*. Paderborn: Schöningh.

Schmidt, Gerhart (2006). *Der platonische Sokrates. Gesammelte Abhandlungen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Standish, P. (2006). Uncommon Schools: Stanley Cavell and the Teaching of Walden. *Studies in Philosophy and Education*, 25, (pp. 145–157).

Standish, P., & Saito, Naoko (Eds.). (2012). *Stanley Cavell and the Education of Grownups*. NY: Fordham University Press.

Thompson, Ch., & Thompson, J. (2008). Self-Confrontations: “Socrates”, Wittgenstein and the Reference to What Cannot be Known. In Ch. Thompson & G. Weiß (Eds.), *Bildende Widerstände—widerständige Bildung* (pp. 43–60). Bielefeld.

Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and moral philosopher*. Cambridge.



The Instrumental and Hermeneutic Models of Translation in Higher Education

Sara Laviosa

Since the founding of Western translation theory, it has been maintained that there is always an element of choice on the part of the translator when s/he translates a complex message. Indeed, as Marcus Tullius Cicero (106–143 B.C.) revealed in *De optimo genere oratorum* (ca. 46 B.C.), in his translations of the most famous orations of the Attic orators, Aeschinus and Demosthenes, he did not render the original text word for word, as a literal translator (or *interpres*) would do. Instead, he preserved the general style and force of the original in a way that conformed to the usage of the target language (Robinson 1997, p. 9). The choices that translators make are implicitly or explicitly informed by a research model. This paper examines the ‘instrumental’ and ‘hermeneutic’ models of translation (Venuti 2017), and expounds on how they underpin current pedagogic approaches and methods in higher education.

1 Introduction

In August 1972, James S. Holmes presented the paper “The Name and Nature of Translation Studies” at the Third International Congress of Applied Linguistics. Since then, the title Translation Studies has been used in the English-speaking world to refer to an interdisciplinary academic field concerned with the description, theory and praxis of translation and interpreting. The following outline of Holmes’s framework is based on the second pre-publication version of his paper, published posthumously in *Translated! Papers on Literary and Translation*

S. Laviosa (✉)
Universität Bari, Bari, Italy
E-Mail: sara.laviosa@uniba.it

Studies (Holmes 1988), and reprinted in the second edition of *The Translation Studies Reader* (Venuti 2004, pp. 180–192).

Holmes set two main goals for the discipline. The first is to describe the phenomena of translating and translation(s). The second is to establish general principles that explain and predict these phenomena. Translation description and translation theory constitute the two branches of pure research. The third branch, applied translation studies, concerns itself with translator training, translation aids, translation policy and translation criticism. Translator training refers to the teaching of translating in courses that train professional translators. It includes teaching methods, testing techniques and curriculum planning. Translation aids comprise translation-specific lexicographical or terminological resources and grammars. Translation policy involves giving sound advice on the place and role of translators and translation in society at large, including translating in language learning and teaching. Translation criticism subsumes translation interpretation and evaluation. While Holmes recognizes that translation teaching aimed at educating professional translators constitutes a major research area within the applied branch of the discipline, the investigation of pedagogic translation is solely confined to policy research, and the two domains of scholarly enquiry are to be kept separate.

Holmes also briefly outlined the historical and methodological dimensions of the discipline. The former deals with the history of translation theory, translation description and applied translation studies. The latter discusses issues concerning the object of study for the discipline together with the methodologies that are most appropriate for research carried out in the different subdivisions of the field. Theory, description and applications are dialectically interrelated so that each branch supplies materials to the other two, and makes use of the findings yielded by them. Since the early 1970s, Translation Studies has grown rapidly, particularly in the last two decades, as shown by the rising number of undergraduate and graduate translation programmes worldwide (cf. Kim 2013).

2 The Instrumental Model of Translation

As an intermediate construction between theory and empirical data, a research model is a preliminary, pretheoretical representation of the object of study (Chesterman 2000, p. 15 f.). The ‘instrumental model’, as Lawrence Venuti names it, represents translation as “the reproduction or transfer of an invariant that is contained in or caused by the source text, whether its form, its meaning,

or its effect" (Venuti 2017, p. 6). Such a model betrays a prescriptive stance in as far as it assumes that "translation can and should reproduce a stable form and meaning inherent in the source text without hindrance or without the interposition of any difference worth remarking" (Venuti 2017, p. 6). It follows that the translator's task is to employ effective strategies aimed at maintaining formal, semantic or functional correspondences across the source and the target text. And in so doing, s/he remains invisible because the translation is considered to be "effectively the source text" (Venuti 2017, p. 6).

Premised on instrumentalist assumptions are the following recommendations made by Margherita Ulrych. They underline the importance of maintaining the lexical chains of the original text in the target text (Ulrych 1992, p. 306):

Grammatical and lexical cohesion together give texture to a text. Each component that enters into a grammatical or cohesive relation contributes to creating a cohesive chain. The number of chains in a text, their complexity and extent of overlapping contribute to its unity. The nature of the cohesive ties within a text is closely related to meaning and stylistic effect. Translators therefore need to be sensitive to the web of lexical and grammatical semantic relations in the [source text] and to the way they contribute to the overall message of the text. Failure to recreate grammatical and lexical cohesive patterns in the [target text] could lead to misunderstanding and might well prejudice the pragmatic effect.

An example of a partial recreation of the cohesive pattern in the source text is given by Chris Taylor's (1998, pp. 162–165) analysis of the Italian translation by Silvio Spaventa Filippi of a passage from a classic work of English literature, *Martin Chuzzlewit* by Charles Dickens. The extract features the protagonist, Mrs Gamp, and her chambermaid. As Tailor notes, the personal pronoun/ and Mrs Gamp's patronising addressing of the maid (*young woman; my dear; my love; young woman*) provide the main cohesive force, and establish the role relationship of superior to inferior. The translation varies the equivalent vocative word groups, thus changing slightly the lexical chain in the source text: *young woman—cara ragazza; my dear—cara; my love—amor mio; young woman—figlia mia*. Taylor points out that "[t]here can be as many versions of this text as there are translators willing to translate it. The important thing is that nothing is left to chance, that the pre-analysis prepares the translator to make his or her own, very personal, choices" (Taylor 1998, p. 167).

With regard to cohesion as a feature of non-literary texts, Mona Baker (2018, p. 214) highlights the difficulties translators encounter when seeking to achieve a balance between accuracy and naturalness:

Whether a translation conforms to the source-text patterns of cohesion or tries to approximate to target-language patterns will depend in the final analysis on the purpose of the translation and the amount of freedom the translator feels entitled to in rechunking information and/or altering signals of relations between chunks. Whatever the translator decides to do, every option will have its advantages and disadvantages. Following source-language norms may involve minimal change in overall meaning (other factors excluded). However, noticeable deviations from typical target-language patterns of chunking information and signalling relations is likely to result in the sort of text that can easily be identified as a translation because it sounds ‘foreign’.

Moreover, the metaphorical representation of translation as transfer purported by the instrumental model entails the inevitable loss of meaning when there are systemic or cultural asymmetries across the source and the target language. The loss of meaning arising from lack of direct equivalence is clearly expressed by Isabella Vaj, Khaled Hosseini’s literary translator. In the section entitled “Correre e scappare”, from *Il cacciatore di storie*, Vaj (2009, p. 37) critically reflects on her own rendering of the verb *to run* in the novel *The Kite Runner*. She explains the meaning of the technical term *kite runner* in the context of Afghan kite-fighting tournaments and the importance of the verb *run* throughout the novel in its double sense of ‘run’ and ‘escape’:

Sappiamo che nel traghettare un testo da una lingua e da una cultura a un’altra qualcosa va spesso smarrito sul fondo della barca: nell’usare due verbi italiani per tradurre un unico verbo inglese [‘correre’ and ‘scappare’] si distrugge un *leit motif* chiaramente importante per lo scrittore, ma capita che talvolta qualcosa venga acquisito”

(We know that in ferrying a text from one language to another something often gets lost at the bottom of the boat: when two Italian verbs are used to translate one English verb, a leitmotif which is clearly important to the author is destroyed, but sometimes something is gained too).

In line with the instrumental model and in the same vein as Isabella Vaj, Tim Parks (1997) analyses several literary translations where the meaning of the original is lost in translation. An illustrative example is the following passage taken from *A Portrait of the Artist as a Young Man*, where James Joyce describes a moment of epiphany for Stephen Dedalus:

He was alone. He was unheeded, happy, and near to the wild heart of life. He was alone and young and wilful and wildhearted, alone amid a waste of wild air and brackish waters and the seaharvest of shells and tangle and veiled grey sunlight and gay-clad lightclad figures of children and girls and voices childlike and girlish in the air.

This is the translation by Cesare Pavese:

Era solo. Nessuno gli badava e lui era felice, accanto al cuore selvaggio della vita. Era solo e giovane e risoluto e selvaggio, solo in un deserto di aria selvaggia e di acque salmastre, in mezzo alla messe marina di conchiglie e di ciuffi, alla luce grigia e velata del sole, alle figure, vestite gaiamente e leggermente, di ragazzi e bambine e alle voci infantili nell'aria.

Parks observes how even a translation performed by such an important writer as Cesare Pavese does not succeed in rendering the sense of urgency, excitement and surprise conveyed by the Joycean epiphany. There do not seem to exist alternative renderings to reproduce the effect created by *gayclad lightclad* or the torrent of alliterations and assonances present in the original. The English syntax is broken up and made more comprehensible. There is loss of meaning owing to the change of lexis and syntax. Particularly interesting, observes Parks, is the syntax of the second part of the third sentence, which is broken up first by introducing the preposition *in*, then by the prepositional phrase *in mezzo a*. The preposition *a* is repeated four times, which permits to repeat the coordinating conjunction *e* only four times. This has the stylistic effect of recreating the insistence of the original, but it sacrifices the sense of confusion intended by the author because the reader's attention is constantly drawn to the prepositional phrase *in mezzo a*, hence to Stephen's position at the centre of all the described phenomena. On the contrary, in the English passage the reader is lost just like Stephen is (Parks 1997, p. 108 f.).

In sum, the instrumental model purports the idea of translation as transfer and the inevitable loss of meaning resulting from the lack of equivalence between languages. Indeed, as Baker points out, "as hard as one might try, it is impossible to reproduce networks of lexical cohesion in a target text which are identical to those of the source text" (2018, p. 218). And every time the translator uses a word with a slightly different acceptation or different associations in a particular textual environment s/he introduces "a subtle (or major) shift away from the lexical chains and associations of the source text" (Baker 2018, p. 218).

3 The Hermeneutic Model of Translation

The hermeneutic model highlights the interpretive act of translating and the ensuing negotiation of the insurmountable difference and otherness embodied in language, where linguistic usage, thought and subjectivity are inextricably

interrelated. As regards works of arts and science in particular, Friedrich Schleiermacher (1768–1834), in his 1813 lecture to the Berlin Academy of Sciences “On the Different Methods of Translating”, posited ([1813/2012](#), p. 46 f.):

Every human being is, on the one hand, in the power of the language he speaks; he and all his thoughts are its products. [...] On the other hand, every free-thinking, intellectually independent individual shapes the language in his turn. [...] For this reason, every nobler, free utterance must be grasped in two different senses, first in terms of the genius of the language from whose elements it was derived, as an expressive means tied to and determined by this spirit that brought it to life within the speaker: yet it must also be understood in terms of the speaker himself, as an act that can only have emerged out of, and be explained as a product of, his particular being. [...] One understands an utterance as an action of the speaker only if, at the same time, one can feel where and how he was seized by the force of the language, where along its path the lightning flashes of thought snaked their way, where and how in its form errant imagination was held fast.

In Schleiermacher’s view, the translator who truly wishes to bring together his writer and his reader and help the reader “to acquire as correct and complete and understanding of and take as much pleasure in the writer as possible” has only two possibilities. “Either the translator leaves the author in peace as much as possible and moves the reader toward him; or he leaves the reader in peace as much as possible and moves the writer toward him” ([1813/2012](#), p. 49). If the translator adopts the former method he will seek “to impart to the reader the same image, the same impression that he himself received thanks to his knowledge of the original language of the work as it was written, thus moving the reader to his own position, one in fact foreign to him”. A translation undertaken using the latter method would show the author “not as he himself would have translated but the way he as a German would have written originally in German” ([1813/2012](#), p. 49).

In the mid-1970s, when Translation Studies scholars were developing the concept of equivalence within a modern linguistics perspective, George Steiner embraced the hermeneutic principles of Romantic translation theory espoused by Schleiermacher. In *After Babel* Steiner develops a literary and philosophical approach that views translation as “a fourfold *hermeneia*, Aristotle’s term for discourse which signifies because it interprets” (Steiner [1975](#), p. 303). The hermeneutic act of translation involves four moves. First there is an act of trust in the meaningfulness of the text. Then there is comprehension, which is “explicitly invasive and exhaustive” (*ibid.*, p. 298) because it entails “an act of appropriative penetration” as “[t]he translator invades, extracts, and brings home” (*ibid.*, p. 298). The third move is “embodiment”; it involves the import of meaning and

form (*ibid.*, p. 298). The whole hermeneutic motion is completed in the fourth stage, when the translator compensates for the imbalance created by the initial trust and the following acts of cognitive invasion, extraction and transfer. To restore this disequilibrium the translator-interpreter creates a condition of mutual exchange of meaning, cultural as well as psychological benefits. “There is, ideally, exchange without loss” (*ibid.*, p. 302). And “[t]he enactment of reciprocity in order to restore balance is the crux of the métier and morals of translation” (*ibid.*, p. 302). So, translation is envisioned as “a hermeneutic of trust (*élancement*), of penetration, of embodiment and of [ethical] restitution” (*ibid.*, p. 303).

Whereas the instrumental model purports the idea of translation as transfer and the inevitable loss of what is untranslatable, the hermeneutic model purports the idea of translation as interpretation and the negotiation of what is untranslatable. Moreover, inherent in the notion of translation as transfer is the concept of invariance, and inherent in the notion of translation as interpretation is the concept of transformation. An example of transformation of meaning in literary translation is offered by the lexical shifts adopted by Patrick Creagh in *Declares Pereira* (1995), the English version of Antonio Tabucchi’s Italian political thriller *Sostiene Pereira* (1994). Here is a sample of Creagh’s lexical variations that render some expressions more colloquial in English than in Italian (Venuti 2004, p. 485):

‘taceva’ is translated as ‘gagged’; ‘quattro uomini dall’aria sinistra’ as ‘four shady-looking characters’; ‘stare con gli occhi aperti’ as ‘keep your eyes peeled’; ‘un personaggio del regime’ as ‘bigwig’; ‘senza pigiama’ as ‘in his birthday-suit’ and ‘va a dormire’ as ‘beddy-byes’.

As Venuti maintains, Creagh’s variation in meaning from the current standard dialect of spoken Italian to various colloquial dialects in British and American English has the literary effect of establishing a relation to the English genre of political thrillers such as Graham Green’s *The Confidential Agent* (1939), which is set during the Spanish Civil War, like Tabucchi’s novel. The linguistic resemblances between Creagh’s translation and Green’s novel, which portrays a more cautious liberalism compared with Tabucchi’s leftwing resistance to fascism, at once inscribe an English-language cultural history in the Italian text, and displace the original historical dimension (Venuti 2004, p. 486 f.).

Another example of how the translator’s choices can be examined through the lens of the hermeneutic model is offered by Allen Mandelbaum’s (1958) first book-length English version of the modern Italian poet Giuseppe Ungaretti (1888–1970). Mandelbaum’s rendering of Ungaretti’s terse and fragmented style illustrates how the translator inscribes domestic values, beliefs and

representations in the source text. As Venuti contends (2004, p. 492), on the one hand “Mandelbaum maintained a fairly strict lexicographical equivalence and even imitated Ungaretti’s syntax and line breaks”. On the other hand, he inscribed “a noticeable strain of Victorian poeticism” in Ungaretti’s unornamented style (Venuti 2004, p. 492) through lexical and syntactic choices. For instance, in the poem “Lontano”, Mandelbaum rendered “lontano” (“far away”) as “distantly”. He also used syntactical inversions, of which some were added (as in the last line of the poem), while others resulted from literal translating (as in the first and second lines) (Mandelbaum 1958, in Venuti 2004, p. 492):

Lontano

Lontano lontano
come un cieco
m’hanno portato per mano

Distantly

Distantly distantly
like a blind man
by the hand they led me.

These choices, argues Venuti (2004, p. 494), contributed to affiliating Ungaretti with the discourse that dominated American poetry translation in the 1950s. This was characterized by a mixture of current standard English and poetical archaisms. Mandelbaum’s poetical archaisms reinscribed the ornate, rhetorical styles of such Italian decadent writers as Gabriele D’Annunzio in Ungaretti’s innovative spare, precise poetic language. Also, Mandelbaum made it possible for his translation to achieve canonical status by addressing an audience that consisted of distinctly American poetry readers who were familiar with British and American poetic traditions as well as translations that were immensely popular at the time (Venuti 2004, p. 494). Similarly to Creagh’s domestic inscription discussed earlier, Mandelbaum’s version departed from the author’s significance in the literary tradition of the source language and culture, and bridged the cultural gap between the Italian readership of and the American audience.

4 Translation Education

While in Holmes’s map translation for language learning and teaching is sharply distinguished from translator training, current trends in applied translation studies suggest that this dichotomy is no longer tenable, particularly in the wake of what

has been named the ‘multilingual turn’ in Educational Linguistics. This new orientation foregrounds ‘multilingualism, rather than monolingualism, as the new norm of applied linguistic and sociolinguistic analysis’ (May 2014, p. 1). Engendered by concerns raised in globalization, cosmopolitanism and migration studies (cf. Bielsa 2016; Inghilleri 2017), the multilingual turn is endorsed and promoted by such political forces as the Council of Europe. The pilot extended version of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the provisional edition of the CEFR companion volume underscore the importance of honing plurilingual and pluricultural competence through different types of translation and translanguaging activities, namely relaying specific information, processing text, explaining data and translating a written text in speech and writing (Council of Europe 2016, 2017).

In unison with the multilingual paradigm are the recommendations made in Ad Hoc Committee Report on Foreign Languages issued by the Modern Language Association of North America (MLA 2007). This programmatic document states that the goal of languages education in the 21st century is to develop translingual and transcultural competence, which “places value on the ability to operate between languages”, and entails the capacity to reflect on the world and on ourselves through the lens of another language and culture (MLA 2007, p. 3 f.). Moreover, the report claims that “translation is an ideal context for developing translingual and transcultural abilities as an organizing principle of the language curriculum” (MLA 2007, p. 9).

Against this backdrop, the present section outlines some representative pedagogies in use today in modern languages and translation degree programmes, and examines the translation model they espouse. To this end, I use the framework elaborated by Jack Richards and Theodore Rodgers (2014) to describe a teaching method. Their model comprises three dimensions: approach, design and procedure. Approach is a set of principles informing the method. Design links approach with teaching procedures, and is concerned with a) the method’s general and specific objectives, b) the syllabus model, c) the types of learning activities advocated by the method, d) the role of learners, e) the role of teachers, and f) the role of instructional material. Procedure describes how approach and design can be realized in actual classroom practices.

A typical translation pedagogy employed in translation studies degree programmes in Europe is illustrated by Maria González-Davies (2017). The teaching method she has devised for the first, second and fourth years of the Degree in Translation and Interpreting as well as the one-year Master’s Degree in Specialised Translation housed at the Universitat De Vic—Universitat Central De Catalunya is underpinned by the tenets of Lev S. Vygotsky’s sociocultural theory of

learning (Vygotsky's 1978). Sociocultural theory posits the dynamic interrelationship between intellectual and social development, two domains linked by language, which mediates social interaction and thought. Hence the teaching-learning process is conceived as a social exchange in which shared meanings are built up through joint activity. This view emphasizes the constructive role of both the learner and the teacher in the collaborative classroom.

The theories of translation informing González-Davies's method are the communicative approach (Hatim and Mason 1990) and modern functionalism (Nord 1997). Translation viewed as a "communicative process which takes place within a social context" (Hatim and Mason 1990, p. 3) seeks to relay the source text's function and preserve its effect on the target language readership. Functionalist theories underscore the role that the purpose of the translation assigned by the commissioner plays in the translator's decision-making process. Within the broad target-oriented perspective advocated by these theoretical orientations, translator trainees are encouraged to develop the ability to make informed choices based on a specific translation brief, rather than complying with an abstract concept of equivalence based on *a priori* criteria such as linguistic accuracy and fluency. The linguistics-oriented and functionalist approach adopted by González Davies is consonant with the instrumental model of translation, since it presupposes the conceptualization of translation as transfer. The linguistic and pragmatic features that are carried across from the source to the target text are selected by the translator on the basis of a clear understanding of the brief, from which s/he can infer the requirements of the target situation so as to fulfil them as effectively as possible.

Premised on these theoretical tenets, the design of the social constructivist, communicative and functionalist method devised by González-Davies involves undertaking a variety of graded activities, tasks and group projects based on narrative, descriptive and persuasive texts. Activities are brief, concrete exercises that help students practise specific points. Tasks are chains of activities with the same overall aim. Projects are multicompetence assignments "that enable students to engage in pedagogical and professional activities and tasks while working together on an authentic end product" (González-Davies 2017, p. 73). The goal of this pedagogy is to educate competent, reflective, self-confident, self-reliant and responsible professionals who are capable of working effectively both individually and collaboratively with the other members of the team. Students take an active, participatory role as learners and peer-evaluators. The teacher assumes the multifarious role of: a) project coordinator; b) native speaker informant; c) guide in providing feedback on complex problems that are beyond the students' capacities. The role of instructional material is to hone practical skills as well as encourage theoretical reflection on problems of non-equivalence

at different levels of linguistic analysis and effective translation strategies to deal with them. So, procedure entails activities and group discussions grounded on a set of readings assigned at key stages of the syllabus. González- Davies's method exemplifies the functionalist, social constructivist and linguistics-oriented translation pedagogy that, arguably, dominates the scholarship on non-literary translation pedagogy in the Western world.

Consistent with the hermeneutic model is the pedagogy elaborated by Maria Tymoczko (2007) for the teaching of literary translation in the Master of Arts in Translation and Interpreting Studies at the University of Massachusetts, Amherst. Tymoczko's method embraces her proposed holistic approach to translating culture, which is underpinned by an enlarged notion of translation. Translation is viewed holistically as a form of three modes of cultural exchange, namely representation, transmission (or transfer) and transculturation. As a form of representation translation can create an image that resembles or reproduces an idea, viewpoint, value, fact or argument. As a form of transmission, translation typically relays, to various extents, the content, language, function or form of the source text. Transculturation is the exchange of cultural characteristics from one cultural group to another.

From this perspective Tymoczko puts forward an enlarged notion of meaning that goes beyond conceptualizations focusing on semantics, and “includes meaning that the translator as reader brings to the process of translation, including any contextual, material, or functional meaning presupposed” (Tymoczko 2007, pp. 283–284). Moreover, meanings emerge when the translator becomes the writer of the translated text (Tymoczko 2007, p. 285), hence translators can be creators rather than merely carriers of meaning.

In order that students become aware of their role as meaning makers, Tymoczko proposes to engage them in the translation of a short text into whatever language they wish, using whatever strategy they consider best. The task may be undertaken in class or it may be assigned as homework to be prepared for the next class, where the translations are shared with the rest of the group. Some background information about the language and culture of the source text may be given beforehand. Details about the rhyme scheme or the use of tropes may be provided in the case of a poem. After translating the text, the students make notes about their decision-making procedure, prompted by questions such as

- What elements of the text have you attempted to capture in your translation?
- When there were conflicts between translating specific aspects of the text, what elements did you privilege?
- Where in the text have you made choices?
- How have you handled dissonances?

In the final part of the teaching session, students compare and discuss their renderings. Tymoczko illustrates her pedagogy by examining a multilingual sample of students' translations of a very short poem in medieval Irish, probably dating from the ninth century. The poem was taken from Gerard Murphy's *Early Irish Lyrics* (Murphy in Tymoczko 2007, p. 266). It was translated indirectly via English by graduate translation students. The following text reproduces Tymoczko's own gloss translation, which gives the lexical meanings of the individual words in the Irish syntactical order (Tymoczko 2007, p. 267).

the bird little
has loosed whistle
from point of beak
pure-yellow
it throws cry
over Loch Laig
blackbird from branch
piled-yellow

Students received information about the linguistic, cultural and literary background of the poem, which was composed at a time when Irish society was in transition (Tymoczko 2007, pp. 267–269). The five translations examined by Tymoczko were carried out into three languages, i.e. English, Spanish and Dholuo, a Nilo-Saharan language spoken by the Luo people in western Kenya, northern Uganda and southern Sudan. On the basis of Tymoczko's extratextual commentary on the practice of bird augury in Early Irish culture, some renderings identified the themes of prophecy, warning cries and the return of the season of war. In another version, the bird was associated with a religious representation, without specifying the type of signal it was sending. The translation into Dholuo relocated the poem to Kenya and the blackbird was replaced by the wood-pecker, which is believed to have the ability to foretell ominous events. Thanks to the knowledge about the Old Irish syllabic metre and rhyme scheme provided by Tymoczko's commentary, another translation privileged the sounds and metre of the poem disregarding almost completely the semantic meaning. To produce a phonetic translation the translator chose monosyllabic English words whose sounds correspond with those of the Irish words (Tymoczko 2007, pp. 270–274).

The teaching technique detailed above, which draws on the North American workshop approach (see Gentzler 2001, pp. 5–36), is deemed most appropriate for raising awareness about the nature of meaning, which, as Tymoczko argues, "is far more complex than the semantic meaning privileged in translation

pedagogy” (Tymoczko 2007, p. 275). It also shows the variability of meaning and how it is determined, constructed and created during the process of translation (Tymoczko 2007, p. 276). Other suggested activities are the translation of the same piece of writing for different audiences, different registers or genres, followed by a group discussion about the practical implications of such a brief together with a reflection on cross-linguistic and cross-cultural problems and solutions. Within this pedagogic approach, translation theory is learnt subliminally, and students develop an experiential understanding of theoretical principles, not just a cognitive one (Tymoczko 2007).

The tenets inspiring Claire Kramsch’s (2009) ecologically oriented and multilingual language pedagogy are at the core of “holistic pedagogic translation” (Laviosa 2014, pp. 90–106). This method is currently used in the English language and translation course taught in the second year of the Master’s Degree in Modern Languages and Literatures at the University of Bari, Italy. The approach is underpinned by Tymoczko’s enlarged notion of translation as representation, transmission and transculturation, Kramsch’s notion of language as symbolic representation, action and power, and language learning as a holistic experience that empowers the multilingual individual “to see him/herself through his/her own embodied history and subjectivity and through the history and subjectivity of others” (Kramsch and Whiteside 2008, p. 668).

Based on these theoretical tenets, the design of holistic pedagogic translation involves the contrastive stylistic analysis and holistic cultural translation of literary and poetic texts presented in different modalities: written, spoken and multimodal so as to sensitize learners to the meaning expressed by form in its various manifestations. The goal of this pedagogy is to hone translingual and transcultural abilities, so as to form multilingual individuals “sensitive to linguistic, cultural, and above all, semiotic diversity, and willing to engage with difference” (Kramsch 2014, p. 305). In the classroom community of practice learning is dialogic, collaborative, participatory and self-engaging. The teacher is a facilitator in the educational process, and creates a learning environment that contextualizes language in a variety of interrelated meaning-making systems: verbal, visual, acoustic. The learner is seen as a whole person who cooperates with other members of the team, and is able to master “the linguistic code well enough to be able to assume responsibility for one’s linguistic choices and to respond appropriately to the choices made by others” (Kramsch 2014, p. 305).

As regards procedure, the syllabus is organized into teaching units, each requiring five hours of seminar time. Each unit is composed of a) an introduction; b) an explanation of linguistic concepts; c) illustrative examples from literary and poetic texts; d) a discussion of the translation challenges and opportunities arising

from lexical, grammatical, stylistic and cultural differences across English and Italian; e) translation tasks into and out of English; f) a summary of the main points to remember; g) further reading. Since the learning experience involves the whole person, the pace of the lesson is not fast, and enables students to absorb the teaching content cognitively and emotionally. “Each learner with his or her biography, interests and strivings is regarded [...] as a uniquely heteroglossic author, crafting new worlds of meaning in his or her dialogic encounters with the foreign text” (Laviosa 2014, p. 58). Different forms of translation are practised across codes, modalities and genres in order to improve both the L2 and the L1, and critically engage with the social and cultural views they signify. Congruent with Tymoczko’s holistic approach and Kramsch’s ecological orientation, Laviosa’s pedagogy espouses the hermeneutic model of translation.

Framed within the plurilingual perspective advocated by the Council of Europe is the teaching method put forward by González-Davies (2018). The approach is called Integrated Plurilingual Approach (IPA). It adopts the notion of translation as a form of mediation alongside other practices such as “participating in an oral discussion involving several languages, interpreting a cultural phenomenon in relation to another culture” (Council of Europe 2001, p. 175). Translation is therefore viewed as a skill that is integrated with reading, writing, speaking, listening as well as vocabulary and grammar development in order to hone plurilingual communicative competence (PCC). This encompasses intercultural communicative competence (ICC), and is defined as “an appropriate use of natural, plurilingual practices (e.g., translation, code-switching or an informed use of the L1) to advance interlinguistic and intercultural communication” (González-Davies 2018, p. 2). In turn, ICC is intended as “the ability to work within more than one culture efficiently and to bridge cultures by foregrounding the study of ‘ways of thinking and doing’ of the members of a community and by noticing similarities as well as differences” (González-Davies 2018, p. 5).

The pedagogic approach espouses social constructivist principles and translation is upheld “as an efficient (planned and unplanned) translanguaging scaffolding strategy” in the learning process (González-Davies 2018, p. 2). Moreover, translation is conceived as a “dynamic process of communication” (Hatim and Mason 1990, p. 223). It follows that the activities and projects carried out in class involve student-student and teacher-students interactions aimed at raising awareness of the learning process itself. To this end, noticing, understanding, deciding and justifying are key actions that enhance teacher and student agency, reflective action and respect for diversity in a collaborative learning environment. More specifically, noticing involves sensitizing students to resemblances, differences and connections between languages, thus fostering metalinguistic

competence. Understanding entails building on previous knowledge to construct new meanings. Deciding involves making informed choices. Justifying means explaining the reasons for choosing a particular solution to a given problem (González-Davies 2018, p. 6). The activity reported below on solving mistranslations exemplifies these key actions and reveal the underlying instrumental model of translation that is adopted in this pedagogy:

Once the teacher has presented examples of authentic mistranslations, the students are asked to search for other mistranslations in the streets, in newspapers, in ads, subtitles or dubbing, translated books and so on. They have a week to do so. Then, the mistranslations are pooled in groups and three are chosen to be shared with the rest of the class. The groups then carry out a four-stage activity: (1) Students spot (i.e., “notice”) the mistranslation; (2) They work out the origin of the mistranslation (i.e., “understand”) (e.g., semantic or syntactic calque, cultural gap and so on); (3) They translate it appropriately using resources, and applying creative and critical thinking (i.e., “decide”); and (4) Each group presents their work and give reasons for their final translations (i.e., “justify”). A discussion ensues (González-Davies 2018, p. 7).

5 Beyond Holmes's Map

The present study has examined how the instrumental and hermeneutic models of translation underpin approaches and methods currently adopted in translation pedagogy in higher education. The pedagogic practices the study has focused on fall within the realm of applied translation studies, this being conceived as a branch of the discipline that extends beyond the boundaries marked on the map drawn by Holmes for the whole field of scholarship known as Translation Studies. Indeed, applied translation studies fruitfully interfaces with Educational Linguistics. As a result of this interdisciplinary shift, the ambitions of research into the teaching of translation will become broader and more varied. As way of example, in Europe, Canada and the United States the study of translation is offered as an elective subject in undergraduate and graduate degree programmes in disciplines as varied as English, Creative Writing, Comparative Literary Studies, Applied Linguistics, Modern Greek Studies, Gender Studies, Middle Eastern History, Literary and Cultural Studies (cf. Venuti 2017). These courses give equal emphasis to translation theory, research and praxis, and generally endorse a hermeneutic model of translation. In all likelihood the transmissionist model will continue to inform the teaching methods adopted in courses on specialized translation, where it has proved to be effective. Looking to the future, we can envisage a constructive dialogue and a two-way exchange of concepts, research styles and pedagogies between the applied branch of Translation Studies and its neighbouring disciplines.

References

Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation* (3 ed.). London and New York: Routledge.

Bielsa, E. (2016). *Cosmopolitanism and Translation: Investigations into the Experience of the Foreign*. London and New York: Routledge.

Chesterman, A. (2000). “A Causal Model for Translation Studies”. In M. Olohan (ed.), *Intercultural Faultlines: Research Models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects* (pp. 15–27). Manchester: St Jerome Publishing.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved December 21, 2017, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

Council of Europe (2016). *CEFR Illustrative Descriptors—Extended Version 2016*. Pilot version for consultation. Strasbourg: Language Policy Unit. Retrieved December 21, 2017, from <<https://mycloud.coe.int/index.php/s/VLAnKuMxDsHK03>>.

Council of Europe (2017). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Provisional edition. Retrieved December 21, 2017, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

Gentzler, E. (2001). *Contemporary Translation Theories*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters.

González-Davies, M. (2017). “A Collaborative Pedagogy for Translation”. In L. Venuti (ed.), *Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies* (pp. 71–78). London and New York: Routledge.

González-Davies, M. (2018). “The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to Language Learning: Teacher strategies and Best Practices”. *Journal of Spanish Language Teaching*, <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>.

Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London and New York: Routledge.

Holmes, J. S. (1988). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.

Inghilleri, M. (2017). *Translation and Migration*. London and New York: Routledge.

Kim, M. (2013). “Research on Translator and Interpreter Education”. In C. Millán and F. Bartrina (eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 102–116). London and New York: Routledge.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2014). “Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction”. *The Modern Language Journal* 98(1), 296–311.

Kramsch, C., & Whiteside, A. (2008). “Language Ecology in Multilingual Settings: Towards a Theory of Symbolic Competence”. *Applied Linguistics* 29(4), 645–671.

Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. London and New York: Routledge.

Mandelbaum, A. (ed. and trans.) (1958). “G. Ungaretti, *Life of a Man*”. Milan: Scheiwiller.

May, S. (2014). ‘Introducing the ‘Multilingual Turn’’. In S. May (ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (pp. 1–6). London and New York: Routledge.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). ‘Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World.’ (pp. 1–12). Retrieved December 21, 2017 from <www MLA.org/freport>.

Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.

Parks, T. (1997). *Tradurre l’inglese: Questioni di stile*. Translated by Maria Teresa Falanga. Milano: Bompiani.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3 Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, D. (1997). *Western Translation Theory: From Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Schleiermacher, F. (1813/2012) “On the Different Methods of Translation”. Translated by Susan Bernofsky. In L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader* (3 ed.) (pp. 43–63). London and New York: Routledge.

Steiner, G. (1975). *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, C. (1998). *Language to Language: A Practical and Theoretical Guide for Italian/English Translators*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tymoczko, M. (2007). *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester: St. Jerome.

Ulrych, M. (1992). *Translating Texts: From Theory to Practice*. Rapallo: Cideb Editrice.

Vaj, I. (2009). *Il cacciatore di storie. Un viaggio nel mondo dell'autore de Il cacciatore di aquiloni*. Milano: Piemme.

Venuti, L. (2004). “Translation, Community, Utopia”. In L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader* (2 Ed.) (pp. 482–502). London and New York: Routledge.

Venuti, L. (2017). “Introduction: Translation, Interpretation, and the Humanities”. In L. Venuti (ed.), *Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies* (pp. 1–14). London and New York: Routledge.

Vygotsky’s, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Translated by Michael Cole. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Translation und Grenze. Versuch einer translationswissenschaftlichen Neufikuration

Dilek Dizdar

1 Schibboleth

und die Gileaditer besetzten die Furten des Jordans vor Ephraim. Wenn nun einer von den Flüchtlingen Ephraims sprach: Lass mich hinübergehen!, so sprachen die Männer von Gilead zu ihm: Bist du ein Ephraimiter? Wenn er dann antwortete: Nein!, ließen sie ihn sprechen: Schibboleth. Sprach er aber: Sibboleth, weil er's nicht richtig aussprechen konnte, dann ergriessen sie ihn und erschlugen ihn an den Furten des Jordans, sodass zu der Zeit von Ephraim fielen zweiundvierzigtausend (Lutherbibel, Richter 12, S. 5 f.).

Das Wort „Grenze“ evoziert vor allem eine topologische Figur: Sie teilt einen Raum auf und trennt die eine von der anderen Seite. Auch in der alttestamentarischen Erzählung, aus der der obige Abschnitt entnommen ist, bezieht sie sich zunächst auf die räumliche Dimension, die einen Ort in der Nähe des Jordans im Ostjordanland bezeichnet. Der Fluss trennt zwei Gebiete voneinander und bildet so eine natürliche Grenze, die die Ephraimiten von Ost nach West überschreiten.

Die Flussfurt, die durchschritten werden kann, stellt im Grunde aber keine abschottende Grenze dar, wie man sie sich bei einer Mauer oder einer Schranke vorstellen würde; sie trennt die Ufer nicht nur, sie verbindet sie auch. Damit

Ich danke Tomasz Rozmyslowicz und Şebnem Bahadır für anregende Gespräche und Kommentare zu dem Beitrag.

D. Dizdar (✉)
Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: dizdar@uni-mainz.de

markiert sie eine prinzipiell durchlässige Grenze. Neben dieser topologischen kommt eine symbolische Dimension der Grenzüberschreitung zum Tragen, insfern diese theologisch den Übergang zum verheißenen Land, damit zugleich Zugehörigkeit und Mitgliedschaft zu einer Gemeinschaft, Inklusion oder Exklusion markiert. Die Überquerung einer (Fluss-)Grenze kann außerdem die Identität des Überschreitenden verändern, wie in Gen 32, S. 23–33, wenn Jakob durch die Durchquerung des Flusses zu Israel wird (Bail 2004, S. 296 f.).

In der Schibboleth-Erzählung übernehmen die Gileaditer, die sich einen klugen Weg ausgedacht haben, um ihre ephraimitischen Feinde zu erkennen, die Rolle der Grenzkontrolleure. Sie nutzen ihr Wissen über die phonetischen Differenzen zwischen den Dialekten, die auf den beiden Ufern des Jordans gesprochen werden. Die räumliche Unterscheidung, die der Fluss schafft, geht demnach mit einer – offensichtlich minimalen – sprachlichen Differenz einher. Während nämlich das alte kanaanäische „th“ im Phönizischen und im Westjordanland längst über „s“ zu „sch“ geworden war, blieb es im Altaramäischen bis ins 6. Jh v. Chr. unverändert. Die Ephraimiter, die den Jordan überqueren wollen, sollen *thibboleth* sagen. Sie können aber das „th“ darin nicht aussprechen, vielleicht können sie nicht einmal den Unterschied in der Phonetik hören. So sagen sie *sibboleth* und zahlen dafür mit ihrem Leben.¹ Die entscheidende Grenze, die hier überschritten werden soll, ist keine physische, denn die Überquerung scheitert nicht an der Tiefe des Flusses, der Strömung oder an der mangelnden Schwimmfähigkeit der Grenzgänger. Es ist ein einzelner Laut, vielmehr: die Fähigkeit, diesen Laut zu artikulieren oder den Unterschied zwischen den Lauten zu hören, durch die die Grenze konstruiert wird.

Die Gileaditer müssen die sehr kleine, aber entscheidende phonetische Unterscheidung mit großer Klarheit und Sicherheit getroffen haben. Dafür mussten sie den Unterschied nicht nur gekannt, sondern jedes einzelne Mal zugleich deutlich gehört und als gemeinsamen Unterschied einer Gruppe verallgemeinert, d. h. ihn auch über die individuellen Artikulationsvarianten hinaus wiedererkannt haben. Er muss eindeutig und klar gewesen sein, Grenze kennt keine Gradierung, sie ist ein Motiv des Entweder-Oder. Die Gruppe der Sprecher*innen muss im Vergleich zu der anderen Sprechergruppe deutlich abzugrenzen und auf diesem Hintergrund als in sich einigermaßen homogen zu betrachten gewesen sein. Die Erzählung

¹Es besteht in der Literatur weder Einigkeit was die Etymologie des Wortes Schibboleth angeht, noch was die genaue Phonetik und den Unterschied in den Lauten betrifft (vgl. Bail 2004); die Details sind für die Zwecke dieses Aufsatzes irrelevant, wichtig ist hier der Einsatz und die Funktion einer relevant werdenden phonetischen Unterscheidung, die im Zentrum der Erzählung steht.

favorisiert die Einheitlichkeit *innerhalb* einer Sprache um die Differenz zu ihrem Außen, die Grenze also zur anderen Sprache, stärker zu markieren: Die Härte von Sprachgrenzen steht im Verhältnis zur Konsolidierung der Einheit einer Sprache, die gleich gemacht wird, um sich zu unterscheiden. Die Grenze hält die Sprache und die Gruppe ihrer Sprecher*innen zusammen und trennt sie von anderen. Die über die Aussprache eines Lautes bestimmte Differenz zwischen den Sprachen bedeutet in dieser Erzählung zugleich eine ethnische Differenz, sie dient zur Grenzziehung zwischen den Stämmen Gileads und Ephraims. Es wird hier außerdem die besondere Rolle der Phonetik in der Semantik des Fremden deutlich, die bei einem ausschließlichen Fokus auf die kommunikativen Aspekte von Sprache übersehen wird:

Einer der auffälligen Züge in der Semantik des Fremden ist, daß sie von seiner Sprache spricht. Und diese Sprache des Fremden wird vielfach eher als ein akustisches Phänomen beschrieben, als daß sie auf ihre kommunikative Funktion hin gedeutet würde. Sie zeichnet sich durch eine unschöne Lautlichkeit aus; sie ist barbarisch, was im ursprünglichen sumerischen Sinn bedeutete, daß es sich um unverständliches Stammeln handelt, also die Verständigung als die eine Kommunikation zum Abschluß bringende Komponente nicht gelingt; sie ist wie die Sprache eines Papageis nur eine akustische Imitation einer eigentlichen Sprache (Stichweh 2016, S. 187).

Die Sprachen, die hier voneinander getrennt werden, wären keine fremden, nicht einmal zwei oder gar unterschiedliche Sprachen, wenn das linguistische Prinzip der gegenseitigen Verständlichkeit herangezogen würde. Der Unterschied betrifft nicht die Verständlichkeit und wäre in anderen Kommunikationszusammenhängen irrelevant. Hier aber ist er entscheidend. Die Erzählung weist uns auf die Situationsbezogenheit und Kontingenz von Grenzziehungen hin. Sie macht deutlich, welche Rolle außersprachliche, soziale und politische Faktoren in deren Bestimmung wirksam sind und wie die sprachbezogene Differenzierung mit anderen Formen der Differenzmarkierung zusammenhängen kann. Wie es auch in anderen Zusammenhängen der Fall ist, wo etwa die Religionszugehörigkeit einer Minorität, die über eine lange Zeit irrelevant für eine Gemeinschaft war, zu einer entscheidenden Differenz wird, aus der eine „Demarkationslinie“ (Hahn 1994, S. 140) zwischen „Einheimischen“ und „Fremden“ abgeleitet wird:

Was gestern noch ein beliebiger bloß tatsächlicher Unterschied war, wie es ihrer immer Tausende zwischen zusammenlebenden Personen gibt, ohne daß ihnen sozial allzu große Aufmerksamkeit geschenkt würde oder sie zum Anlaß für Feindschaft würden, wird heute zur tödlichen Trennungslinie zwischen „uns“ und den „Fremden“, von deren „Fremdheit“ noch vor kurzem überhaupt nicht die Rede war und die sich selbst vielleicht auch nicht als solche fühlten (ebd.).

Die Schibboleth-Erzählung beschreibt, wie einer an sich randständigen, nicht bedeutungstragenden linguistischen Eigenschaft eine herausragende Signifikanz zugeschrieben wird, die die kommunikative Funktion von Sprache „in ihr Gegen teil pervertiert“ und sie zu einem „tödliche[n] Selektionsinstrument“ macht (Bail 2004, S. 306). In dieser Funktion wurde Sprache in der Geschichte häufig eingesetzt, etwa als im Jahr 1282 in Palermo 2000 Franzosen, die als Besatzer galten, daran erkannt wurden, dass sie die C-Laute in ihren „Schibboleths“ – *cece* (Kichererbse) und *chicchi* (Bohne, Ährenkorn) – nicht aussprechen konnten, oder als im Jahr 1937 der dominikanische Diktator Trujillo 20.000 kreolisch sprechende Haitianer*innen ermorden ließ, denen es nicht gelang, das spanische Wort für Petersilie richtig auszusprechen (ebd., S. 293).

Heute wird Sprache in ähnlicher Funktion im Umgang mit Geflüchteten eingesetzt. Die Verfahren sind freilich komplexer und die Konsequenzen mögen weniger brutal wirken als in den genannten Fällen, existenziell sind sie dennoch. So werden Sprachanalysen unter dem Namen „language analysis for the determination of origin“ (seit 1998 auch in Deutschland) als ein Mittel zur Identitätsaufklärung in Asylverfahren herangezogen, wenn Ausweispapiere fehlen oder Zweifel an der Glaubwürdigkeit von Asylbewerber*innen bestehen. Wie in der alttestamentarischen Erzählung dienen auch hier linguistische Merkmale als Mittel zur Feststellung von (nationaler) Zugehörigkeit und zur Überprüfung von behaupteter Zugehörigkeit für von ‚außen‘ Kommende, die ‚rein‘ wollen. Das prototypische Grenzbild mit dem Fluss und den Kontrolleuren löst sich hier jedoch auf. Die Grenzkontakteure stehen nicht mehr an einem Ort, der topologisch die Trennung von zwei Flächen markiert, und die Entscheidungsprozesse sind langwierig. Auch die sogenannten Einzelentscheider*innen, die über die Gewährung von Asyl befinden, tun dies heute selten allein. Bei Asylanhörungen übernehmen Dolmetscher*innen, die die Anhörenden auf Ungereimtheiten hinweisen sollen, häufig die Rolle von Mitentscheider*innen und rutschen so aufgrund ihrer Sprachkompetenz und ihres „sehr detaillierten Wissens[s] zu geographischen Gegebenheiten, Sitten und Bräuchen vor Ort“ (Rüschemeyer 2017), so die BAMF-Sprecherin Edith Avram, in die Rolle der Grenzkontrolleur*innen hinein (vgl. auch Maryns 2004). Auf die vielfältigen und ambivalenten Rollen, die Dolmetscher*innen einnehmen können und zu denen es ein eigenes Forschungsfeld in der Translationswissenschaft gibt, wird hier nicht weiter eingegangen. Festzuhalten ist zunächst, dass die Annahme, bei Translationsvorgängen handle es sich um neutrale Prozesse der Bedeutungsübertragung weder theoretisch haltbar ist noch dazu taugt, der Empirie Rechnung zu tragen. Das Dolmetschen als eine hochkomplexe Kulturtechnik der vermittelnden Kommunikation bietet sich vielmehr dazu an, grundlegende Präkonstruktionen,

die das Denken über Translation insgesamt prägen, offen zu legen und zu überdenken. Zu diesen Präkonstruktionen gehört die Vorstellung, es existierten eindeutige Grenzen zwischen Sprachen, die situationsunabhängig zu bestimmen wären und als solche Translationsprozessen vorgeschaltet seien.

2 **Grenze als Trope der Translation**

Der Grenztopos prägt in vielerlei Hinsicht das Denken über Translation: Durch Translation wird ein Abgrund überwunden, oder es wird über einen Fluss, der zwei Ufer trennt, über(ge)setzt. Sprachen (und/oder Kultur) erscheinen in dieser Metaphorik als eindeutig zu bestimmende geschlossene Einheiten, ebenso die Ware, die in Schiffen oder über Brücken transportiert wird. Der Logik des Containerdenkens folgend, werden die Güter (Bedeutungen) gut verpackt vom Frachtführer (Übersetzer) über die Grenze geführt. Er sorgt dafür, dass sie unversehrt am Zielort eintreffen – dass etwas anderes entladen wird als das Versandte, ist nicht erwünscht (vgl. Arrojo 1997, S. 25 f.). Auf diese Weise wird Bedeutung in der Übertragungsmetaphorik reifiziert und der interpretative Charakter von Translation entweder ignoriert oder negiert. Das in diesen Metaphern implizierte Verständnis von Sprachgrenze ist ein Statisches: die materiellen Grenzen (der Abgrund, der Fluss) sind unabhängig vom Handelsverkehr vorhanden, sie sind natürlich. Die Warentransportmetaphorik und die damit zusammenhängenden Modelle von Translation als Bedeutungsübertragung von A nach B implizieren fixierte oder fixierbare und abgeschlossene Spracheinheiten (vgl. Dizdar 2006, S. 26 ff.). Sie operieren vor allem auf einer philologischen Grundlage und dessen schriftinduziertem Translationsverständnis, nach dem abgeschlossen vorliegende Texteinheiten von einer Nationalsprache in eine andere übertragen werden. Den von Ammann und Vermeer (1990, S. 36) für die Ausbildung der Translator*innen angeregten umgekehrten Weg vom Dolmetschen zum Übersetzen hat bisher auch in der theoretischen Translationswissenschaft kaum jemand beschritten.

Dabei evoziert auch der im Westen wohl bekannteste Mythos zur Sprachdifferenzierung, der Turmbau zu Babel, eine Szene mündlicher Verständigung (Lutherbibel 2017, Gen 11, S. 1–9). Darin wird das Vorhaben der Menschen, einen Turm zu bauen, der zum Himmel ragt, von Gott als Selbstüberhebung gedeutet. Um dem Projekt ein Ende zu setzen, macht er aus einer Sprache viele und bringt so Sprachdifferenz hervor. Während sich die am Turmbau arbeitenden Menschen bis zu diesem Zeitpunkt problemlos verständigen konnten, setzen durch die Vervielfältigung der Sprachen derart massive Verständigungsschwierigkeiten ein, dass das Projekt scheitert, und die daran Bauenden werden

über die ganze Erde zerstreut. Jegliche Fähigkeit der Menschen, miteinander zu kommunizieren und für ein gemeinsames Ziel Wege der Verständigung auszuhandeln (wie es in heteroglossen Situationen üblich ist), wird vom Sprechen einer gemeinsamen, einheitlichen Sprache abhängig gemacht. Die Sprachenvielfalt hebt die semantische Transparenz auf. Die Verwirrung durch die Einführung von Sprachgrenzen und der damit einhergehende Abbruch der Kommunikation ist das Resultat einer Bestrafung Gottes – jedenfalls nach einer Lektüre, die Einheitlichkeit und Transparenz in der Kommunikation favorisiert (was in einer anderen Lesart leicht mit Gewalt und sprachlichem Imperialismus in Verbindung gebracht werden kann, Derrida 1997, S. 129). Translation wird nötig, um das Übel, das durch diese Strafe entsteht, zu mildern, sie ist die einzige Möglichkeit, die durch Babel entstandenen Sprachgrenzen zu überwinden.

Während in der Fluss- und Frachtmorphik die bestehende Grenze den Hintergrund für das Konzept einer (neutralen) Bedeutungsübertragung bildet, setzt Gott im Babelmythos die Grenzen im Nachhinein. Darüber, wie er über die Anzahl der Sprachen und die Stellen, an denen die Grenzen gezogen werden, entscheidet, sagt die Erzählung nichts, aber es ist eine gewisse Willkür und eine recht kleinteilige Kategorisierung anzunehmen, damit die Menschen sich über die ganze Erde verteilen, wie es heißt. Während im Fall der Schifffahrts- und Brückenmorphik Texte, die zwischen Sprachen und Literaturen hin- und herwandern, assoziiert werden, liegt der Fokus im Babelmythos auf der Inkommensurabilität, die dem menschlichen Bedürfnis nach Kommunikation entgegensteht und die Translation überwinden soll. Wäre man nicht auf die ganze Welt verteilt worden, hätte man den Turm mit der Hilfe von Dolmetscher*innen zu Ende bauen können. Aber wo sollten die herkommen? Eine Mehrsprachigkeit in Form einer Mehrfachzugehörigkeit zu verschiedenen Sprachgemeinschaften wird nicht mitgedacht, eine Person kann schließlich nicht an zwei Orte zugleich geschickt werden. Wie in der Schibboleth-Erzählung gilt auch hier: ein Mensch, eine Sprache, wobei die sprachliche Zugehörigkeit sich mit der ethnischen zu decken scheint. Sie gehört ebenso zum Menschen wie seine genetischen Merkmale und seine Stammeszugehörigkeit.

Die Annahme einer bestehenden Differenz zwischen zwei Sprachen (Sprachsystemen) begleitet die Translationswissenschaft seit ihren Anfängen. Die Begriffsbestimmung von Translation stützt sich auf die Annahme von zuvor bestehenden Spracheinheiten, zwischen denen dann Übersetzungs- und Dolmetschprozesse stattfinden (vgl. Jakobson 1981; Kade 1968). Als Hauptmotivation für Translationsprozesse favorisiert die Translationstheorie das Bedürfnis, eine Kommunikation zwischen zwei Parteien herzustellen, die wegen unüberwindbaren Sprachgrenzen nicht stattfinden kann. Über die Denkvoraussetzungen, die in einem

solchen Translationsverständnis implizit sind, hat die Translationswissenschaft bisher noch zu wenig nachgedacht. Die Abgrenzung von der Linguistik, die das Fach im Zuge der ‚kulturellen Wende‘ in den 1990er Jahren vollzogen hat, führte zwar zur Revision linguistischer (insbesondere: strukturalistischer) Prämissen, nicht jedoch zum konsequenten Umdenken des Translationsbegriffs. ‚Sprache‘ wurde durch ‚Kultur‘ ersetzt, womit der durch den nationalsprachlichen Bias entstandene blinde Fleck auf den Kulturbegriff verschoben wurde. Kritisch reflektiert wird dieser vor allem in postessenzialistischen Ansätzen, die Kulturen, Nationen und Identitäten nicht als gegebene Größen begreifen und der Translation einen konstruktiven und transformativen Charakter zuschreiben, ohne jedoch die Problematik der (Sprach)Grenze als Denkvoraussetzung thematisch zu machen. Dies gilt auch für Diskurse des ‚Dazwischen‘ und der ‚Hybridität‘ (Bhabha 2000). Für die Konzeption eines Dazwischenraums muss nämlich die Existenz von Einheiten angenommen werden, zwischen denen Räume entstehen können; und für eine Hybridisierung wird die Möglichkeit von zuvor bestehenden, nicht hybriden, ‚unvermischten‘ Entitäten vorausgesetzt. Für die Problematisierung von Sprachgrenzen erweisen sich diese Denkansätze als wenig fruchtbar.

3 Sprache(n) von der Grenze her denken

Indeed, we all talk so freely about language or languages that we tend to forget that there are no such things in the world; there are only speakers and their various written and acoustical products (Davidson 1992, S. 256).

Die Vorstellung von Grenzziehung, die hier vertreten wird, strebt eine Deontologisierung der Grenze und somit des Sprachbegriffs an: Anstatt wie auch immer geartete Entitäten von Sprache vorzubestimmen, wird lediglich eine Sozialität als Voraussetzung angenommen, d. h. Menschen, die sich zueinander verhalten.²

²Die Frage nach der Kontingenzhäufigkeit der Annahme, nur (lebendige) Menschen seien sozialitäts- und kommunikationsfähig, sowie die historisch bedeutende Rolle des Kriteriums der Sprachfähigkeit für die Mensch/Tier-Unterscheidung sind für die Zwecke des vorliegenden Beitrags und die hier in den Blick genommene Empirie irrelevant. Anders verhält es sich mit der Frage, was ‚Sprache‘ eigentlich sei, deren je unterschiedliche Abgrenzung von Dialekten, Soziolakten, Mischsprachen usw. in der Wahrnehmung von Sprecher*innen.

Anregungen für eine Neufiguration von Grenze bietet das bordering-Konzept von Naoki Sakai, der Translation als Inbegriff von sprachbezogener Grenzziehung begreift. Die Argumentation wirkt nur im ersten Blick kontraintuitiv: Von einer Einheit kann nicht die Rede sein, wenn diese sich nicht (durch Grenzen) von anderen Einheiten, mindestens von *einer* anderen Einheit, unterscheidet. „Sprache“ ist ein *Gattungsname*, und die Namen von Einzelsprachen wie Deutsch, Türkisch oder Swahili bezeichnen *Artunterschiede* (Sakai 2013, S. 27 f.). Ohne Sprachgrenzen gebe es keine „Arten“ – das Verständnis von ‚Sprachen‘ im Plural kann es vor der babylonischen Sprachverwirrung am Turm nicht gegeben haben. Aber es hätte auch nicht entstehen können, wären die Einzelsprachen *nach* der globalen Verteilung der Bauarbeiter installiert worden. Die Erfahrung einer Sprachgrenze und des Sprachunterschieds entsteht nämlich erst, wenn festgestellt wird, dass eine Verständigung nicht möglich sei, wenn also Translation nötig wird. In diesem Sinne ist etwa auch Derridas Aussage zu verstehen, Sprachenvielfalt sei der „eigentliche Sinn“ des Wortes „Übersetzung“ (Derrida 1997, S. 129). Bei Sakai steht Translation in direktem Zusammenhang mit der Problematik des Vergleichs und der Vergleichbarkeit (vgl. auch Vermeer 1996). Ohne Bezugnahme auf die Grenzziehung könne man nicht begreifen, „wie sich die Individualität einer bestimmten nationalen Sprache, die tatsächliche unteilbare Einheit einer Sprache durchsetzen konnte, die in der Figur der nationalen Sprache angenommen wird“ (Sakai 2013, S. 41). Der „Grenzziehung“ entspricht im sprachbezogenen Kontext die Translation, die der Bestimmung von Spracheinheiten vorgeschaltet ist.

[S]oweit es um die Repräsentation von Sprachen geht, kommt Übersetzung vor der Bestimmung des *Artunterschieds*. Erst nach der Übersetzung gibt es individuelle Sprachen, die einem Vergleich offen stehen. In anderen Worten, erst nach der Übersetzung sind wir in der Lage, darüber zu sprechen, ob irgendeine andere Sprache der unseren ähnelt oder nicht, und ob es sich um dieselbe oder um eine andere Sprache handelt (ebd.).

Für diesen Vergleich, der die Feststellung von Artunterschieden ermöglichen soll, muss wiederum die Vergleichbarkeit der zu vergleichenden Objekte angenommen werden. Wenn von einer grundlegenden Diskontinuität ausgegangen wird, in der die Beteiligten nichts begreifen und mit Un-Sinn konfrontiert sind, kann die Grundlage des Vergleichs nicht hergestellt werden. Die Motivation für den Vergleich ist aber gerade ein Ereignis der Diskontinuität, das den Bedarf nach Übersetzung weckt. Um zu übersetzen, wird es nötig, einen Artunterschied zu machen.

In diesem Sinne steht die Einheit einer Einzelsprache stets in einem Verhältnis zu einer anderen Einheit: „Eine Sprache, die nicht übersetzbare ist, ist keine Sprache“ (Ivezović 2008, S. 137). Die Identität von Einzelsprachen ist so als Ergebnis von Translation zu betrachten, die hier zu einer Trope der Grenzziehung wird, bevor von irgendeiner Art von Überwindung gesprochen werden kann.

Grenze wird hier als Locus konzeptionalisiert, an dem die Grenzziehung verhandelt und vollzogen wird. Anstatt Translation als Prozess zu denken, der sich zwischen zuvor bestehenden Spracheinheiten abspielt, impliziert deren Konzeption als eine Praxis der Grenzziehung, dass Sprachgrenzen nicht stabil sind, sich verändern und dass Prozesse des Übersetzens und Dolmetschens an deren Entstehung maßgeblich beteiligt sind.

Es ist nun zu überprüfen, inwiefern eine solche theoretische Figuration tatsächlich dazu taugt, Translationsphänomene neu oder anders in den Blick zu nehmen. Dafür wird im nächsten Abschnitt auf den Translationsbedarf fokussiert, der in der Kommunikation mit Asylsuchenden entsteht.

4 Sortieren um zu übersetzen

In der Kommunikation mit „fremdsprachigen“ Menschen, die als Flüchtlinge oder Migrant*innen in ein Land einreisen, wird die Sprachdifferenz von Gesprächsbeteiligten und Institutionen als ein entscheidendes Hindernis wahrgenommen. Situationen, in denen festgestellt wird, dass die Kommunikation unmöglich aber nötig ist, bilden sozusagen den prototypischen Kern des instrumentell begründeten Translationsverständnisses. Als besonders virulent erweist sich die Überwindung der Sprachgrenzen, wo existenzielle Fragen verhandelt werden. Hierzu gehören Gespräche bei Behörden, vor Gericht oder beim Arzt, bei denen über das Bleiberecht oder einen medizinischen Eingriff entschieden wird. Die Überwindung von Sprachdifferenz stellt hier eine Voraussetzung für die Gewährleistung des Zugangs zu Grundrechten wie dem Recht auf ein fairen Gerichtsverfahren, auf Asyl oder auf informierte Einwilligung dar. Die gängigste und rechtlich einzige anerkannte Möglichkeit der Überwindung von Sprachdifferenz ist der Einsatz von Translation (dem Übersetzen und Dolmetschen). Damit Translation stattfinden kann, müssen jedoch die Betroffenen zuerst Sprachen zugeordnet werden. Der Translationsbedarf steht daher nicht nur in einem engen Zusammenhang mit der sprachbezogenen Kategorisierung, sondern setzt diese erst in Gang. Dies führt zur Konstruktion von Kategorien und

Mitgliedschaften, wie wenn etwa ein Muttersprachler des Kasachischen und eine Mongolisch-Muttersprachlerin unter ‚Russisch‘ eingeordnet werden, um überhaupt ‚dolmetschbar‘ zu werden. Ausländerbehörden, Gerichte und medizinische Einrichtungen sind hier an Grenzziehungsprozessen beteiligt: Ein Formular wird es zum Beispiel für Arabisch, aber nicht für tunesisches Arabisch geben, Kurdisch wird man mit Kurmanci gleichsetzen und damit eine Variante kurzerhand zur Hochsprache erklären.

Die Unterstellung einer Spracheinheit erfolgt in Asylverfahren über die Definition einer „Sprachnormalität“ bzw. eines „Standards“ für die jeweiligen Einzelsprachen, die es der Behörde ermöglichen soll, die Zugehörigkeit eines Sprechers/einer Sprecherin zu einer Sprachgemeinschaft zu ermitteln und auf dieser Grundlage eine Schlussfolgerung über dessen Staatsangehörigkeit zu ziehen. Diese Art der Kategorisierung, nach der Sprecher*innen aufgrund des „Normalitätsgrads“ ihres Sprachrepertoires eingeordnet werden, verbindet Silverstein (1996) mit einer „monoglotte[n] Ideologie“, die von einem statischen Raum ausgeht und sprachbezogene Eigenschaften als kontextfrei und adynamisch begreift. Als Konsequenz einer nationalstaatlichen Perspektive auf Sprache ist der Monoglottismus unabhängig vom Mehrsprachigkeitsgrad einer Gesellschaft, er hängt vielmehr mit der Etablierung von offiziellen Räumen zusammen, die eine normierte Sprache hervorbringen und (beispielsweise in Bildungsinstitutionen) reifizieren. Der Monoglottismus steht im Dienste der offiziellen Sprache, deren Klarheit und Transparenz er verteidigt, indem er zugleich andere Sprechvarianten verdrängt und abwertet.³ Blommaert (2009, S. 421) beschreibt, wie auf dem Hintergrund einer vorausgesetzten Einheit und Normalität von Sprache Zweifel an der Glaubwürdigkeit von Asylsuchenden begründet werden, die aufgrund ihrer (Sprecher)Biografien eine „Abweichung“ darstellten. So könne zum Beispiel die Behörde aus einer mangelnden Kompetenz des Kinyarwanda, das als Schulsprache in Ruanda gilt, schließen, der Betroffene (auch wenn dieser beteuert, keine Schule besucht zu haben) sei kein ‚genuiner‘ Staatsangehöriger von Ruanda.

That languages can spill over borders, that such phenomena may be rife in regions with a lot of cross-border traffic is frequent in regions such as the Great Lakes [...]

³Zur symbolischen Macht der (normierten) Sprache s. Bourdieu (2012); zum Problem der Spracheinheit s. Derrida (2003).

and that, consequently, people can have densely mixed, polyglot repertoires are elementary sociolinguistic facts that were not taken into account in the Home Office's use of language as an analytic and national belonging (Blommaert 2009, S. 422).

Die nationalsprachliche Folie verstellt den Blick auf die Dynamik und Heterogenität von Sprecherbiografien und lässt die Möglichkeit von Sprachverlust und -verschiebung außer Acht. Ignoriert wird neben der potenziellen Heteroglossie im Sprachrepertoire die Bedeutung des individuellen Spracherlebens, das leibliche, emotionale und historisch-politische Dimensionen umfasst (Busch 2010, S. 21): Der Verwendung einer Sprache kann in einer Krisenregion eine politische Bedeutung anhaften, eine Sprache kann aus emotionalen Gründen aus einer Familie verbannt werden usw.

Es wird deutlich, dass der institutionell und pragmatisch begründeten Bemühung um die Etablierung und Pflege klarer Sprachgrenzen Sprechpraktiken entgegenstehen, die allzu häufig nicht in diese Grenzen passen. Für die linguistische Forschung, die sich im nationalsprachlichen Paradigma bewegt, deutet das nicht allein auf ein forschungspraktisches Problem hin. Es zeugt von einer Perspektivenverengung in der Theorie, die ihre Denkvoraussetzungen aus der Gesellschaft bezieht, ohne sie kritisch zu reflektieren (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996). Die Offenlegung des nationalen Bias in der Wissensproduktion ist in diesem Sinne ein nötiger Schritt für die Erarbeitung der epistemologischen Implikationen und die Überwindung des methodologischen Nationalismus.

Es stellt sich in Bezug auf den Sprachbegriff und das Verständnis von „Sprachgrenze“ nun die Frage, ob das Motiv *Grenze* an sich nicht ein Mitbringsel der oben kritisierten Sprachauffassung ist und die topologische Metaphorik, die es evoziert und die selbst womöglich vom nationalstaatlichen Denken herröhrt, nicht besser ganz aufgegeben werden sollte.⁴ Gerade ihre Schärfe im Sinne einer ‚Schwelle‘ und Trennlinie ist aber für die Beschreibung gewisser Handlungszusammenhänge besonders geeignet, zu denen jene gezählt werden können, die den Einsatz von Translation erfordern. Sie bietet einen Ort der Betrachtung, der

⁴Für die soziologische Bemühung, zu beschreiben, wie Menschen sich und andere kategorisieren, findet Hirschauer (2014, S. 175) die Grenzmetapher wenig fruchtbar. Sie verstelle den Blick auf die „variable Salienz einer Unterscheidung und die Relation zu anderen“. Der Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten und Mehrfachzugehörigkeiten werde die Metapher nicht gerecht, wolle man in der Theorie vermeiden, eine spezifische Form dieser Zugehörigkeiten (wie ethnisch, linguistisch, religiös etc.) zu privilegieren.

eine Konzentration auf den Übergang, auf Spannung und Konflikt ermöglicht (vgl. Mezzadra und Nelson 2008, S. 114). Tauglich ist die Trope allerdings nur, wenn sie dynamisch im Sinne eines „debordering und rebordering“ (vgl. Rumford 2006, S. 157) gedacht, der Fokus so von der statischen Grenze auf den Prozess der Grenzziehung und -aufhebung verschoben wird.

Es sollte deutlich werden, dass Grenze hier nicht als eine *a priori* bestehende Voraussetzung gelten soll, auf die sich Handelnde beziehen, sondern diese in Handlungszusammenhängen konstruiert und abgebaut wird. Der Stabilitätsgrad und die Dauer einer Grenze können dabei ebenso variieren wie ihre Wirkungsmacht. Der Einsatz von Translation markiert dabei eine wahrgenommene bzw. konstruierte sprachliche Grenze zwischen zwei Sprecher*innen. Die Differenz zwischen den Sprachen zweier Sprecher*innen ist als relativ zur Situation und graduell zu betrachten: Menschen mit einem heterolingualen Sprachrepertoire können häufig auf Elemente aus dem Englischen zurückgreifen, sind für ihre Gesprächspartner*innen nur teilweise unverständlich bzw. je nach Situation hinreichend verständlich. Die Annahme einer „Grauzone“ der Verständigung wirft die Frage nach dem Moment auf, der die Verständigung ins Unverständliche kippen lässt und durch Erklärung einer ‚Sprachdifferenz‘ Translation erforderlich macht. Dieser Bedarf stößt dann Kategorisierungsvorgänge an, die die Situation klarstellen und Grauzonen eliminieren. Erst wenn die Sprachseiten geklärt sind, kommen die Mittler ins Spiel, die zwischen den Parteien agieren. Translation friert somit gewissermaßen diffuse oder fluide Sprachgrenzen durch reflexive Kategorisierung ein, um sie dann zu überwinden und dadurch zugleich zu stabilisieren. Der Fokus auf Grenze macht es möglich, die Frage nach den Bedingungen zu stellen, die zu dieser Demarkationslinie führen.

Den Fokus auf Grenzziehungsprozesse zu legen bietet den methodologischen Vorteil, dass eine Vorentscheidung über (ethnische, kulturelle, sprachliche etc.) Differenzen hinfällig wird, denn diese sind Grenzziehungsprozessen logisch und chronologisch nachgeordnet. Mitgedacht ist außerdem die potenzielle Vielfalt und Überschneidung von Grenzziehungen – Mezzadra und Nelson (2008, S. 119) sprechen von einer Vermehrung und Vielfältigkeit der Grenzen. Der Blick vom Ort der Grenzziehung aus ist ein anderer als jener, mit dem auf Mitgliedschaft in einer Gruppe, Ethnie, Kultur oder Sprache geschaut wird. Auch für Inklusions- oder Exklusionsphänomene gilt: Sie sind ein Ergebnis von Grenzziehungen.

Sprachgrenzen sind auf diesem Hintergrund als kontingente und dynamische Phänomene zu verstehen, die einen situativen und temporären Charakter haben: Sie können sich auf der Zeitachse (zum Beispiel in der Biografie von

Sprecher*innen) verschieben, in Kommunikationssituationen individuell ausgehendelt⁵ und von Institutionen gesetzt werden. Im Fall von Asylverfahren und in ähnlichen Kontexten sind bei der Zuordnung von Sprecher*innen zu Einzelsprachen verschiedene Faktoren wirksam: Institutionelle Vorgaben, situative Umstände und pragmatische Zwänge interagieren bei der Festlegung der Dolmetsch-/Übersetzungssprache. Zum institutionellen Rahmen gehören rechtliche Bestimmungen, wie etwa die Richtlinie des Europarates über Mindestnormen für Verfahren in den Mitgliedstaaten zur Zuerkennung und Aberkennung der Flüchtlingseigenschaft, die vorgibt, dass die Betroffenen in einer Sprache zu informieren sind, „deren Kenntnis vernünftigerweise vorausgesetzt werden kann“ (Rat der Europäischen Union 2005). Dies muss gemäß der Richtlinie nicht zwingend in einer vom Asylbewerber bevorzugten Sprache geschehen. Je nach Situation fällt zum Beispiel bei Asylbewerber*innen aus afrikanischen Ländern die Sprachwahl auf Englisch oder Französisch. Mit der Auswahl der Sprachen sind die Verantwortlichen oft überfordert. Sie kennen sich selten mit den Sprachvarietäten aus und wissen oft nicht, welche Kriterien bei der Wahl der zu dolmetschenden Sprache zu berücksichtigen sind. Die Strategien fallen individuell aus und können selbst in derselben Institution widersprüchlich sein (vgl. Schicho 2008, S. 4). Pragmatische Zwänge betreffen vor allem das Fehlen von Dolmetscher*innen für die jeweiligen Sprachen sowie Aspekte wie Zeitdruck.

5 Homogenisieren, um zu übersetzen

Translationen in dem hier beschriebenen Kontext (und in behördlichen Kontexten allgemein) erfordern eine Eindeutigkeit von sprachlicher Zugehörigkeit und konstruieren so Sprecheridentitäten. Während Heterogenität und Individualität die Behörden mit Problemen konfrontieren, die sie kaum bewältigen können, wird durch die Homogenisierung und Verallgemeinerung Translation erst praktikabel. Die Priorisierung von Standardvarietäten und die häufige Zuordnung von Sprecher*innen in eine noch größere Sprecher*innengemeinschaft, etwa

⁵In mehrsprachigen Kontexten wie Indien ist dies eine gängige Praxis in Alltags-situationen, z. B. auf dem Markt oder bei der Arbeit auf einer Baustelle, wo Arbeiter mit unterschiedlichen Sprachrepertoires zusammenkommen, die dann eine für diese Kommunikationssituation brauchbare Sprache basteln. Die Grenzen zwischen National- und Regionalsprache verlieren hier an Relevanz. Vgl. Kothari (2014).

der „Anglophonen“, fügt sich in dieses Bild ein. Unter einer steigenden Berücksichtigung von Heterogenität und Individualität der Sprecher*innen würde die Dolmetschbarkeit leiden. Mit der Qualität der Verdolmetschung, die in den seltensten Fällen überprüft werden kann, hat die hier gemeinte Dolmetschbarkeit nichts zu tun. Sie betrifft zunächst lediglich die Möglichkeit der formalen Erfüllung rechtlicher Vorgaben aus der Sicht der Behörde, sprich: die Konstruktion eines Kommunikationspartners durch die Ermöglichung der Ansprache durch eine(n) Dolmetscher*in bzw. durch übersetzte Dokumente. Eine ähnliche Homogenisierung findet für die Zwecke der Erfassbarkeit auch an anderer Stelle statt. Das „grundlegende Desinteresse an individuellen Schicksalen“, das Mokre (2015, S. 40) den österreichischen Asylbehörden attestiert, stellt eine Struktureigenschaft dieser Verfahren dar. Die Sprache, die als Sprache der Asylbewerber*innen konstruiert wird, hat mit der Alltagssprache des Landes, aus dem sie kommen, wenig zu tun. Eine Privatsprache ist nicht zu dolmetschen, solange sie nicht in die offizielle Sprache überführt wird.

Die Geschichte von Refugees ist eine Geschichte der erzwungenen Übersetzung ihrer individuellen oder auch kollektiven Erfahrung in die scheinbar universalistische Sprache des Staates (Mokre 2015, S. 44).

Diese „Übersetzung“ in die Sprache des Staates bildet die Voraussetzung für die eigentliche Übersetzung/Verdolmetschung. Ein ähnliches Vorgehen im Sinne einer Überführung in den diskursiven Rahmen des Staates ist auch an anderer Stelle zu beobachten, wenn etwa für die Ermittlung des Alters bei eventuell Minderjährigen, die ein Recht auf besonderen Schutz haben, die Handwurzelknochen geröntgt werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Rolle des Körpers als Datenträger für den Staat, der aufgrund von Fingerabdrücken oder einer Röntgenuntersuchung über eine Abschiebung entscheiden kann: „Refugees tragen die Grenze in ihrem Körper“ (ebd., S. 43). Was den Umgang mit sprachlicher Zugehörigkeit angeht, stellt die Parallelie, die zwischen den unterschiedlichen Datensorten gezogen wird, einen weiteren Faktor für die Homogenisierung von Sprache dar. Zum Beispiel verträgt das Datum ‚Alter‘ in den westlichen Nationalstaaten keine Vagheit oder Unentscheidbarkeit, daher kommt der „1.1.“ in den Datensätzen auffallend häufig vor; das heißt, wenn die Personen ihr Geburtsdatum nicht kennen, wird ihnen eines gegeben. Das Datum hat in den meisten Fällen keine hohe Relevanz, wohl aber, wenn es aus Sicht der Behörde entscheidend ist, eine Altersgrenze zwischen Minder- und Volljährigkeit zu ziehen. Als noch eindeutigerer körperlicher Hinweis dienen Fingerabdrücke, die, wenn sie im ersten Einreiseland erfasst wurden, für eine Rückführung in dieses Land genutzt werden können. Selbstverständlich ist auch die Sprache eines

Sprechers/einer Sprecherin körperlich, daher nicht einfach abzulegen. Man kann sich zwar ein anderes Vokabular aneignen, aber vor allem paralinguistische Eigenschaften wie Aussprache, Betonung, Intonation „haften“ einer Person an, was die Tendenz zur ‚Biologisierung‘ von Sprechformen („sprachlicher Fingerabdruck“) zum Teil erklären mag. Anders als Fingerabdrücke entzieht sich die Zuordnung von Sprecher*innen zu Sprachen jedoch einer Eindeutigkeit, und die biologistische Metaphorik erweist sich für eine wandelbare, soziale Interaktionsform wie Sprache als ungeeignet.

6 Schlussbemerkungen

Die Überzeugung, Translation diene zur Überbrückung vorhandener Grenzen, verstellt den Blick auf ihre Beteiligung an Grenzziehungsprozessen. In den hier besprochenen Zusammenhängen initiiert der Translationsbedarf die Kategorisierung von Sprachen und die Zuordnung von Sprecher*innen zu Einzelsprachen. Der vorgestellte Ansatz ermöglicht die Thematisierung von Präkonstruktionen und öffnet ein empirisches Feld, für das sich die Translationswissenschaft bisher kaum interessiert hat, weil Fragen wie die nach der Sprachwahl nicht als Teil des eigentlichen Translationsprozesses betrachtet wurden. Der Fokus liegt hier auf der Dekonstruktion der Annahme von bestehenden Sprachgrenzen, auf die sich Translationsverfahren beziehen.

Lediglich tangiert wurde eine weitere Präkonstruktion, die der Translationsbegriff mitführt, nämlich die Privilegierung des instrumentellen Aspekts über strategisch-politische Motivationen und Funktionen von Translation. Die Trope der Grenzüberschreitung steht im Zusammenhang mit der Vorstellung eines Verfahrens der (Wieder)Herstellung von Kommunikation und schließt die Möglichkeit anderer Motivationen für Translation sowie ihr strategisches Potenzial weitgehend aus. Ein Beispiel hierfür wäre der Einsatz von Dolmetscher*innen in Situationen, wo die Gesprächspartner*innen im Sinne einer linguistischen Notwendigkeit keine Vermittlung bräuchten. In multinationalen politischen Kontexten ist es durchaus üblich, dass Politiker*innen, obgleich sie beide z. B. Englisch sprechen, über Dolmetscher*innen miteinander kommunizieren. Dabei handelt es sich um einen symbolischen Akt der Anerkennung der jeweiligen (National) Sprachen und ein Ritual diplomatischer Kommunikation. Translation kann hier zudem als eine Technik der Distanzierung oder des Zeitgewinns genutzt werden, ist aber schwerlich als eine Grenzüberwindung und Wiederherstellung von Kommunikation zu beschreiben – vielmehr markiert sie Differenz (vgl. Dizdar 2015, S. 206 f.). Auch im Fall des täglichen Übersetzungs- und Dolmetschaufkommens der EU-Institutionen kann nicht ohne Weiteres und nicht allein von dem Ziel der

Herstellung von Kommunikation ausgegangen werden. Das kostspielige Translationsaufkommen dient in erster Linie dem Prinzip der symbolischen Gleichbehandlung der EU-Sprachen und nicht primär dem Ziel der Gewährleistung von Kommunikation.

Die zunächst kontraintuitiv anmutende Vorstellung von Translation als ein Verfahren, das (Sprach)Entitäten erst begründet und Grenzen zieht, erweitert die Perspektive auf Translation, sodass strategisch-politische und soziale Aspekte dieser Kulturtechnik besser in den Blick genommen werden können.

Literatur

Ammann, M., & Vermeer, H. J. (1990). Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorik, Schriftenreihe der allgemeinen Übersetzungs- und Dolmetschswissenschaft des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg., Bd. 4, Heidelberg: translatorisches handeln.

Arrojo, R. (1997). Pierre Menard und eine neue Definition des ‚Originals‘, übersetzt von Johanna Klemm. In M. Wolf (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft in Brasilien. Beiträge zum Status von „Original“ und Übersetzung* (S. 25–33)., Bd. 3, Tübingen: Stauffenburg (Studien zur Translation).

Bail, U. (2004). Das Wort als Grenze: Schibboleth. Bemerkungen zu *Ri 12,1–7*. In F. Crüsemann, M. Crüsemann & C. Janssen (Hrsg.), *Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel, Festschrift für Luise Schottroff zum 70. Geburtstag*. (S. 293–311). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Bhabha, H. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Übersetzt von Michael Schiffmann und, Jürgen Freudl Tübingen: Stauffenburg.

Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology*, 50, Nr. 4, S. 415–441.

Bourdieu, P. (2012). *Was heißt Sprechen?: Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Mit einer Einleitung von John B. Thompson. Übersetzt von Hella Beister. Wien: new academic press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Übersetzt von Hella Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Busch, B. (2010). ...und ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten. *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 19, (S. 9–33).

Davidson, D. (1992). „The Second Person“. *Midwest Studies in Philosophy* XVII, S. 255–267.

Derrida, J. (1997). Babylonische Türme. Wege, Umwege, Abwege. In A. Hirsch (Hrsg.), *Übersetzung und Dekonstruktion*. (S. 119–165). Übers. v. Alexander Garcia Düttmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Derrida, J. (2003). *Einsprachigkeit*. Übersetzt von Michael Wetzel. München: Wilhelm Fink Verlag.

Dizdar, D. (2006). *Translation. Um- und Irrwege*. Berlin: Frank und Timme.

Dizdar, D. (2015). Translationswissenschaft als Gegenwartswissenschaft. In D. Lamping (Hrsg.), *Geisteswissenschaft heute. Die Sicht der Fächer*. (S. 194–209). Stuttgart: Kröner.

Hahn, A. (1994). Die soziale Konstruktion des Fremden. In W. M. Sprondel (Hrsg.), *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann*. (S. 140–163). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hirschauer, S. (2014). Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 3, (S. 170–191).

Iveković, R. im Gespräch mit Boris Buden (2008). *Geboren in Babel*. In B. Buden & S. Nowotny (Hrsg.), *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffs*. Übersetzt von Birgit Mennel und Tom Waibel. (S. 131–150). Wien: Turia + Kant. <http://eipcp.net/transversal/0908/ivekovic-buden/de>. Zugegriffen: 19.3.2018.

Jakobson, R. (1981). Linguistische Aspekte der Übersetzung. Übersetzt von Karl-Heinz Freigang, In W. Wilss (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft* (S. 189–198). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kade, O. (1968). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie (Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1).

Kothari, R. (2014). *Translating India*. London/New York: Routledge.

Lutherbibel (2017). BibleServer <https://www.bibleserver.com/text/LUT/Richter12>. Zugegriffen: 13.04.2018.

Maryns, K. (2004). Identifying the Asylum Speaker: Reflections on the Pitfalls of Language Analysis in the Determination of National Origin. *International Journal of Speech, Language and the Law*, 11 (2). S. 240–260.

Mezzadra, S., & Nelson, B. (2008). Die Grenze als Methode, oder die Vervielfältigung der Arbeit, übersetzt von Therese Kaufmann und Tom Waibel. *Transversal. Multilingual Web Journal of the european institute for progressive cultural policies*. <http://eipcp.net/transversal/0608/mezzadraeilson/de>. Zugegriffen: 22.3.2018.

Mokre, M. (2015). *Solidarität als Übersetzung. Überlegungen zum Refugee Protest Camp Vienna*. Herausgegeben von Andrea Hummer. Wien usw: eipcp transversal texts.

Der Rat der europäischen Union (2005). Richtlinie 2005/85/EG des Rates <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:326:0013:0034>: DE:PDF. Zugegriffen: 21.03.2018.

Rumford, C. (2006). Theorizing Borders. *European Journal of Social Theory*, 9 (2), S. 155–169.

Rüschemeyer, G. (2017). Linguistische Forensik: Der spricht doch gar nicht wie ein Syrer!. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/linguistische-forensik-ordnet-menschen-ihrer-nationalitaet-zu-14896182.html>. Zugegriffen: 5.3.2017.

Sakai, N. (2013). Die Mikrophysik des Vergleichs. Für eine Dislozierung des Westens. Übersetzt von Birgit Mennel. In B. Buden, B. Mennel & S. Nowotny (Hrsg.), *Translating Beyond Europe. Zur Politischen Aufgabe der Übersetzung*. (S. 27–50). Wien, Berlin: Turia + Kant.

Schicho, W. (2008). *Projekttantrag: Asymmetrie in der Kommunikation: Die Bedeutung der Sprachwahl bei Verhandlungen mit Verfahrensbeteiligten aus afrikanischen Herkunftsländern in Straf- und Asylverfahren*. Eingereicht beim Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank Interdisziplinäre Forschungsplattform „Human Rights in the European Context“. Wien <http://www.univie.ac.at/ie/sprachmittlung/Projekttantrag.pdf>. Zugegriffen: 22.03.2018.

Silverstein, M. (1996). Monoglot “standard” in America: standardization and metaphors of linguistic hegemony. In D. Brennies & R. Macaulay (Hrsg.), *The matrix of language: contemporary linguistic anthropology*. (S. 284–306). Boulder, CO: Westview.

Stichweh, R. (2016). Inklusion/Exklusion und die Soziologie des Fremden. In Ders. (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. (S. 179–188). 2. erweiterte Aufl. Bielefeld: Transcript.

Vermeer, H. J. (1996). *Die Welt, in der wir übersetzen. Drei translatologische Überlegungen zu Realität, Vergleich und Prozeß*. Heidelberg: TEXTconTEXT (Wissenschaft 2).

Teil II

Übersetzung von kulturellen Ordnungen



Übersetzungspraktiken im Säkularismus – Zu Konstellationen religiöser und szientifischer Wissensordnungen in muslimischen Gesprächskreisen

Thomas Geier und Magnus Frank

1 Einleitung

Seit dem 1. Juni 2018 gilt im Freistaat Bayern ein gesetzlicher Erlass, welcher die Landesbehörden dazu verpflichtet, in ihrem Eingangsbereich ein für alle Besucher*innen gut sichtbares christliches Kreuz aufzuhängen. Der Erlass hat zu hitzig geführten Diskussionen im bayerischen Landesparlament und den öffentlichen Medien geführt. Kritiker*innen sehen in augenfälliger Weise die religiöse Neutralität des Staates verletzt, welche durch das deutsche Grundgesetz rechtlich verbürgt ist. Befürworter berufen sich demgegenüber darauf, dass das Kreuz nicht als religiöses staatliches Bekenntnis, sondern als „Ausdruck der geschichtlichen und kulturellen Prägung Bayerns“ (so der Wortlaut der veränderten behördlichen Geschäftsordnung) zu verstehen sei.

An diesem Beispiel kann eine Perspektive entfaltet werden, der wir in unserem Beitrag folgen möchten. Es handelt sich dabei um den Theorieansatz, den der Sozialanthropologe Talal Asad in seinem Werk „*Formations of the Secular*“

T. Geier (✉)

Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland

E-Mail: thomas.geier@zsb.uni-halle.de

M. Frank

Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland

E-Mail: magnus.frank@zsb.uni-halle.de

formuliert hat (Asad 2003, in deutscher Übersetzung 2017). Für Asad ist *das Säkulare (the secular)* weder eine a-religiöse gesellschaftliche Sphäre noch ein a-religiöser gesellschaftlicher Zustand¹, sondern eine *epistemische Kategorie des Unterscheidens* zwischen universell (säkular) und partikular (religiös) gültigen Rechten und Ethiken. Aus seiner Perspektive ist diese Unterscheidung(spraxis) konstitutiv für Regierungstechniken ab dem 17. Jahrhundert, mittels derer Subjektivierungen aufgerufen und prägend werden für die historisch anschließende Gründung moderner Nationalstaaten. Unter *Säkularismus (secularism)* versteht Asad daher eine Form des *Regieren*s im Sinne von Michel Foucaults Theorem der *Gouvernementalität* (Foucault 2006). In der politischen Anrufung des *Säkularen* werden die Geltungsbereiche unterschiedlicher Formen und Varianten des Religiösen gesetzlich und wissensbezogen geordnet, und dadurch die Staatsbürger*innen in ihrem Handeln und Denken reguliert und das Religiöse kontrolliert. In dieser Perspektive lässt sich der Kreuzeserlass als *ein Ausdruck des deutschen (bzw. bayerischen) Säkularismus'* verstehen. In den gegebenen gesellschaftlichen (bzw. parlamentarischen Mehrheits-) Verhältnissen ist es möglich, auf „Geschichte“ und „Kultur“ zu referieren, um das Symbol einer religiösen Gruppe in den staatlichen Institutionen politisch zur Geltung zu bringen und für alle (Einwohner*innen Bayerns) in die Sphären des alltäglichen Lebens und Rechts einzuschreiben. Im Sinne des Säkularismus als Regierungsform zeigen sich damit die eröffneten Spielräume für *christliche Kollektivismen* im öffentlichen Raum innerhalb einer von allen Seiten akzeptierten religiösen *Neutralität* des Staates, sowie *gegenüber* einer Problematisierung *muslimischer Symboliken* in der Öffentlichkeit z. B. im „Kopftuchstreit“ oder in der „Moscheedebatte“.

Dies führt unmittelbar in unser Forschungsfeld. Dabei handelt es sich um religiöse Gesprächskreise (türk. *sohbetler*, Pl. von türk. *sohbet* für „Gespräch“) der sog. *Gülen-Bewegung*, die als ein globales Netzwerk und eine *cemaat* (türk. für „religiöse Gemeinde“) von Akteuren um den türkischen muslimischen Prediger Fethullah Gülen bezeichnet werden kann (vgl. Agai 2004; Dohrn 2017).

¹Die Frage, inwiefern religiöse Phänomene im öffentlichen Raum als Anzeichen einer „De-Säkularisierung der Gesellschaft“ (Berger 2013) oder einer „(De-)Privatisierung der Religion“ (Luckmann 1991; Casanova 1994) verstanden werden können oder gar sollten, prägt nicht nur die Diskussionen um den Kreuzerlass, sondern seit Jahrzehnten die philosophischen und (religions-)soziologischen Auseinandersetzungen in der sog. „Säkularisierungsdebatte“ (Pollack 2014).

Im Zentrum ihres religiösen Selbstverständnisses steht der Begriff *hizmet*². Er lässt sich mit einem kommunikationstheoretischen Modell von Religiosität (vgl. Tyrell et al. 1998) als *Botschaft* verstehen, die zwischen den religiös orientierten Akteuren der *Gülen-Bewegung* kommuniziert wird und ihnen zugleich als Selbstbezeichnung ihres sozialen Verbundes dient.

In einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt³ rekonstruieren wir seit Oktober 2016, und im Anschluss an eine Vorstudie (2012–2014), die in den *sohbetler* für Bildung und Erziehung konstitutiven Praktiken. Dafür haben wir an unterschiedlichen Gesprächskreisen für Studierende, Schüler*innen sowie Hochschulabsolvent*innen⁴ teilgenommen und diese ethnografiert (Breidenstein et al. 2013). Zudem erheben wir über narrative Interviews (Schütze 1983; Rosenthal 1995) die biografische Bedeutsamkeit der Praktiken für die daran Teilnehmenden. Die Rekonstruktion der kollektiven Praxis und der individuellen Biografien zielt insgesamt darauf ab, die eigensinnige Nutzung des Bildungsangebots der *Gülen-Bewegung* zu rekonstruieren, die von den von uns untersuchten Akteuren innerhalb migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse (Mecheril 2004) in Deutschland hervorgebracht wird.

Das skizzierte Theorem des Säkularismus dient uns dazu, folgende drei Perspektiven auf unsere bisherigen Forschungsergebnisse zu entwickeln (Geier und Frank 2016a, b, 2018; Geier et al. 2016, 2018).

- *Erstens* lässt sich hinsichtlich des öffentlichen Diskurses angesichts unseres Forschungsfeldes von einer polarisierten Ausgangslage sprechen (vgl. Barz 2017). Seitdem die Aktivitäten des Netzwerks in Deutschland bekannt geworden sind, ist die Rede davon, dass es sich bei den Akteuren der *Gülen-Bewegung* um „türkische Bildungsbürger“ (FAZ vom 19.02.2008) handele. Oder es wurde davor gewarnt, dass mit der Bewegung eine „Sekte mit

²Im Sinne der aus unserer Sicht im Feld hervorgebrachten Semantik übersetzen wir ihn für die deutschsprachige wissenschaftliche Öffentlichkeit bislang als „Dienst am Menschen für die Sache Gottes“ (vgl. Geier und Frank 2016a).

³http://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/die_paedagogik_der__guelen-bewegung/ (Abrufdatum: 06.12.2018).

⁴Aufgrund der in unserem Feld praktizierten religiös begründeten Geschlechtertrennung stehen durch den männlichen Ethnografen feldzugangsbedingt hauptsächlich die Gesprächskreise für männliche Studenten und Schüler im Vordergrund. Einzelne Erhebungen durch Forscher*innen unseres Projektes (vgl. Keskinkılıç 2017) im Kontext weiblicher Studierender ergänzen unser Sample. Auf deren Ergebnisse wird in diesem Beitrag Bezug genommen.

Konzernstruktur“ (FAZ vom 21.07.2008) am Werk sei, die im Geheimen nach weltlicher Macht greife. Zu diesem Zweck würden die Student*innen in den Wohngemeinschaften einer „Gehirnwäsche im Auftrag des Imam“ (ZEIT vom 27.12.2013) unterzogen. In den Berichterstattungen funktioniert der kollektiv markierte Islam dabei wie eine Art *Blackbox*, eine Wissenslücke, die es entsprechend produktiv zu füllen gilt. Dafür wird zumeist auf ein *Common-sense*-Wissen über muslimische Lebensformen referiert: Zum einen handele es sich bei *dem* Islam um eine durch Migration gleichsam importierte, nicht im ursprünglichen Sinne sozial zugehörige Religiosität, und die zum anderen – im Gegensatz zum Christentum – die ‚westliche Aufklärung‘ (noch) nicht durchlebt habe und deren Passung zum säkularen Staat durch die Muslime daher erst noch unter Beweis zu stellen sei (vgl. zur dadurch provozierten „Herstellung des Tolerierbaren“: Amir-Moazami 2009).

- *Zweitens* zeigen unsere Ergebnisse, dass *hizmet* durch unterschiedliche Praktiken in die spezifischen nationalgesellschaftlich ausgeformten Verhältnisse und Ordnungen sowie in ganz individuelle lebensweltliche Kontexte und Biografien übersetzt wird. Die Übersetzung durch die Teilnehmenden ist nicht nur möglich, sondern vielmehr notwendig, wenn die Botschaft gehört, verstanden, angeeignet und ausgestaltet werden soll. *Hizmet*, so eine unserer Thesen, kann durch die an den *sohbeter* Teilnehmenden auch deshalb in ihre Lebensverhältnisse übersetzt werden, weil sie damit eine *moderne* islamische Lebensform verbinden, wie sie in der sufistischen Tradition des Islam vorgezeichnet ist und in den Schriften Fethullah Gülen und seines Vordenkers, dem Sufi Said Nursi, weiterentwickelt wurde. Der Glaube an die eigene *Selbstvervollkommnung* ist hierbei für die Subjektivierungen der Gläubigen entscheidend, und zugleich anschlussfähig an das spezifisch „deutsche Deutungsmuster“ *Bildung*, dessen historische Bezüge zurück in die Mystik Meister Eckhards und den Pietismus reichen (vgl. Bollenbeck 1994). Die mit *hizmet* verbundene *Arbeit am Selbst* gilt den Teilnehmenden in dieser Hinsicht als verbürgtes Versprechen, sich gegen marginalisierende und diffamierende Alteritätszuschreibungen im deutschen Bildungssystem zu erwehren. Es entsteht aus unserer Sicht eine besondere Variante einer Verbindung von Affirmation (von *Bildung*) und Eigensinnigkeit (von *hizmet*).
- *Drittens* ist uns deutlich geworden, dass die Botschaft nur innerhalb bestimmter sinnlogischer Grenzen übersetzt werden kann. Für die Akteure des global verstreuten Netzwerks muss sie weiterhin auf einem sozial geteilten Verständnis basieren, soll sie Gemeinschaft stiften. Dafür sehen wir in zentraler Weise eine Verständigung und Vergewisserung über die Ursprungserzählungen der in der *cemaat* vertretenen Koraninterpretationen Said Nursis

und Fethullah Gülens am Werk. Den in unserem Feld praktizierten Glauben kennzeichnet in zentraler Weise die Annahme, dass das mit *hizmet* verbundene spirituelle Wissen gerade deshalb auch im Säkularismus tauglich sei, weil es bereits in seiner spirituellen Anlage darauf fußt, die Auseinandersetzung und Harmonisierung zwischen religiösem mit szientifischem Wissen zu suchen.

Im Folgenden möchten wir diese Perspektiven mit praxeologischem Interesse weiter vertiefen und dabei heuristisch an *übersetzungstheoretische* Überlegungen anschließen, wie sie u. a. von Nicolas Engel und Stefan Köngeter in die erziehungswissenschaftliche Debatte eingebracht wurden (Engel und Köngeter 2014).

Dafür wird im Folgenden zunächst umrissen, wie sich die Gemeinde um Fethullah Gülen auf Grundlage von *hizmet* historisch zu einem globalen Bildungsnetzwerk entwickelt hat. Es soll deutlich werden, wie *hizmet* innerhalb unterschiedlicher (nationalstaatlicher) säkularistischer Ordnungen An- und Aberkennung erfahren hat. Diese Ordnungen zeigen sich auch in ethnografischen Protokollauszügen aus drei unterschiedlichen *sohbetler*, die wir anschließend mittels des Übersetzungsansatzes rekonstruieren. Davon versprechen wir uns, fokussieren zu können, wie sich die „*Prozessualität und Performativität*“ (ebd.) von religiösem Wissen angesichts der Ordnungs- und Geltungserwartungen in den aktuellen säkularistischen deutschen Verhältnissen ausgestaltet. Ein abschließendes Fazit wird die Ergebnisse zueinander in Bezug setzen und sie in den Kontext unserer Forschung stellen.

2 Skizze einer Genese der ‚Gülen-Bewegung‘ im Spiegel des Säkularismus

Die Akteure der *Gülen-Bewegung* beziehen sich mit *hizmet* auf eine Koraninterpretation, die ideengeschichtlich auf den Sufi Said Nursi (1876–1960) zurückgeht (vgl. aktuell Rixinger und Uçar 2018). In der Zeit zwischen dem Ende des Osmanischen Reiches und den Gründungsjahren der türkischen Republik verfasste Nursi mit den auf osmanisch geschriebenen vierzehnbändigen *Risale-i Nur* (Osmanisch für „Episteln des Lichts“) sein theologisches Hauptwerk. Sie stellen einen biografisch angelegten Kommentar zum Koran dar, in dem der muslimische Glauben und dessen Praxis angesichts der Moderne interpretiert werden. Die Moderne wird als materialistisch (*maddi*), zunehmend atheistisch, positivistisch-zweifelnd und damit insgesamt als spirituell unwissend (*cahil*) gedeutet. Für die Gläubigen gelte es daher, je individuell und in gemeinsamer Anstrengung,

„östliche“ Spiritualität und „westlichen“ Positivismus zu vereinen. Für eine Aktualisierung von *hizmet* bestehe folglich die Notwendigkeit eines Wandels von einem traditionellen, ritualisierten Volksglauben zu einer neuen bewussteren Form spirituellen Lebens für die Muslime (vgl. Rieger und Uçar 2018; Yavuz 2004). Nursi gründete mit dem Entstehen seines Werkes zu diesem Zweck eine eigene *cemaat*, mit der er sich von der Sozialform des Ordens (*tarikat*), wie er sie selbst in einer Sufi-Bruderschaft (*tekke*) erlebt hat, behutsam distanzierte. Ange-sichts der neu gegründeten streng laizistischen türkischen Republik agierte die *Nurculuk* bis zu Nursis Tod v. a. im Privaten.

Für Fethullah Gülen (geb. 1938), der zwar kein direkter Schüler Nursis war, aber im Umfeld seiner Schüler religiös sozialisiert wurde, lässt sich davon sprechen, dass er Nursis Idee von *hizmet* fortführte, indem er sie zum ersten Mal im Kontext des staatlich anerkannten bzw. kontrollierten Islams aufgefasst und zusammen mit seinen eigenen Gedanken einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht hat. Denn Gülen nahm nach seiner Ausbildung zum Imam am Anfang der 1960er Jahre Tätigkeiten an staatlichen Moscheen in den westtürkischen Städten Edirne und Izmir auf. Durch ihn verbreitete sich *hizmet* v. a. in konservativen, ehemals agrarisch geprägten Aufstiegsmilieus einer sich in dynamischer Weise industrialisierenden und urbanisierenden Türkei. Seine extrem emotional geführten Predigten – er wurde als „der weinende Imam“ berühmt – sind von den Zuhörenden als Aufruf verstanden worden, das bislang vernachlässigte prophetische Erbe (endlich) dadurch fortzuführen, dass man selbst sozial aktiv und erfolgreich wird. Das schließt für Gülen insbesondere einen Erfolg im Bildungssystem ein, denn nur so könnten ihm zufolge die Muslime und der Islam damit das verlorene gegangene Ansehen wiedererlangen.

Dank hoher Spendenbereitschaft von Kleinunternehmern entstanden im Umfeld GÜLENS an seinem damaligen Arbeitsort in Izmir in den 1970er Jahren die ersten Wohnheime für seine Schüler. Zeitgleich verbreiteten sich seine Predigten über Audio-Kassetten in der gesamten Türkei. Auf dieser Grundlage kommt es in Zeiten einer Liberalisierung der Zivilgesellschaft in den 1980er und 1990er Jahren zu einer landesweiten Institutionalisierung von GÜLENs *cemaat* in Form explizit nichtreligiöser Bildungsinstitutionen und Medienorgane. Anfang der 1990er Jahre, ca. zehn Jahre nach dem bis dahin letzten Militärputsch, wird Gülen in der politisch immer noch instabilen Situation sogar von streng kemalistisch orientierten Politikern öffentlich als Hoffnungsträger einer „national-muslimischen Synthese“ adressiert, die mit dem türkischen Laizismus vereinbar sei (vgl. Çetinsaya 1999).

Zeitgleich institutionalisiert sich *hizmet* über die Initiativen der Schüler GÜLENS seit Beginn der 1990er Jahre auch durch internationale Migration (Agai 2011).

So gründen sie etwa in den ehemaligen Sowjetstaaten Schulen. Früh kann *Hizmet* vor allem in solchen Ländern Fuß fassen, die zumindest nominell über muslimische und z. T. turksprachige Bevölkerungsgruppen verfügten: v. a. in den sog. „Stan-Staaten“ im zentralasiatischen Raum wie Usbekistan oder Turkmenistan, aber auch auf dem Balkan (Balci 2014) sowie in muslimisch geprägten Ländern auf dem afrikanischen Kontinent (vgl. Dohrn 2014; Shinn 2015) und Ostasiens (v. a. Indonesien). In den europäischen Ländern (v. a. denjenigen mit einer türkischen Bevölkerung, z. B. ehemaliger sog. Gastarbeiter), aber auch den USA, entstehen erste Kultur- und Nachhilfeforense. In Deutschland gehen aus diesen im späteren Verlauf die heutigen 26 Schulen hervor.

Die internationale Verbreitung hält auch während eines Politikskandals im Jahr 1999 an, während die Aktivitäten in der Türkei mit ersten Hindernissen konfrontiert sind. Aufgrund von in türkischen Medien verbreiteten Videoaufnahmen einer internen Rede Gülens an seine Anhänger, die so verstanden wurden, dass die säkularen Aktivitäten für Gülen geheime Vorbereitungen einer islamischen Machtübernahme des Staates darstellten, flieht dieser in die USA. Wurde Gülen kurze Zeit zuvor noch als nationaler Hoffnungsträger eingeschätzt, wird er nun in der Türkei des Republikverrats angeklagt. In der türkischen Öffentlichkeit überwiegt damit endgültig eine kritische Perspektive auf seine *cemaat* als Gemeinde konspirativ agierender „*Fethullahçilar*“ („Fethullahisten“).

Mit der Regierung der AKP unter Recep Tayyip Erdoğan beginnt im Jahr 2002 schließlich die dynamischste Phase der Entwicklung und Politisierung von *hizmet*. Sowohl Politikwissenschaftler (Hendrick 2013; Tee 2016; Yavuz 2018) als auch der Investigationsjournalist Şik (2011) sprechen davon, dass die neue Regierung durch ihre Allianz mit der *cemaat* auf ein traditionell-konservatives, muslimisches sowie loyales Personal zurückgreifen konnte, das in allen Bereichen des Staatsapparates, vor allem aber in der Polizei, im Geheimdienst und in der Jurisprudenz gemäß ihres inzwischen akkumulierten Bildungskapitals und spezifischen Wissens in Aufbau und Leitung von Organisationen entsprechende Aufgaben erhielt. Die Anklage gegen Gülen wurde daher eingestellt und sein Ruf öffentlich rehabilitiert. Auch wenn es sich bei der *cemaat* hinsichtlich ihrer Verbreitung zwar bereits zuvor schon um eine „weltweite Bildungsbewegung“ (Agai 2011) gehandelt hatte, wurde sie nunmehr als *Gülen Movement* (Yavuz und Esposito 2003) auch weltweit registriert. Die türkische Regierung unterstützte ihre internationale Expansion erheblich, sodass sie v. a. durch weitere Schulgründungen endgültig zu dem „global player“ (Adick 2012) wurde, als der sie auf dem Markt privater Bildungsinstitutionen in über 100 Ländern auf allen Kontinenten eingeschätzt wurde.

Diese Entwicklung nimmt spätestens im Juli 2016 ein jähes Ende. Seitdem macht die türkische Regierung das Netzwerk bzw. die *cemaat* für den Putschversuch verantwortlich und wirft ihr vor, Strukturen eines „*derin devlet*“ (eines „tiefen Staates“) aufgebaut zu haben. Aus Sicht der regierenden AKP handelt es sich seitdem um eine terroristische Organisation, die als FETÖ („Fethullahçı Terrör Örgütü“, zu dt. „Fethullahistische Terrororganisation“) zu bezeichnen sei, und deren Akteure dabei mitunter auch als vom Glauben abgefallene Muslime in der Öffentlichkeit geschmäht werden. Die nicht nur von Politikwissenschaftler*innen beschriebene Allianz, die eben auch durch ein zwischen den gegenwärtigen Kontrahenten zuvor geteiltes religiöses Weltbild und Leistungsethos entstehen konnte, wird nun von der AKP als Unterwanderung präsentiert. Alle Institutionen des Netzwerks in der Türkei⁵ wurden geschlossen oder verstaatlicht, über 100.000 Personen wurden Zeitungsberichten zufolge vom Staatsdienst suspendiert, Zehntausende verhaftet und international verfolgt (vgl. etwa FAZ-Online vom 31.01.2017). Der türkische Staat ging dabei mit aller Härte vor. Allein der Verdacht, Gülen-Anhänger*in zu sein bzw. mit der Bewegung zu sympathisieren oder auch nur Kontakt zu einer Institution der Bewegung gehabt zu haben, konnte bereits eine Verhaftung nach sich ziehen. Auch innerhalb der deutsch-türkischen Bevölkerungsgruppen sowie den deutsch-türkischen außenpolitischen Beziehungen haben diese Ereignisse und ihre Folgen für enorme Spannungen gesorgt, deren Ende immer noch nicht abzusehen ist, auch wenn derzeit vergleichsweise von einer Entschärfung der Situation gesprochen werden kann.⁶

⁵Dazu gehörten eine Bank (BANK ASYA), Fernsehsender wie SAMAN YOLU TV, die auflagenstarke Tageszeitung ZAMAN, div. Stiftungen, Universitäten sowie Schulen inner- und außerhalb der Türkei und ebenso auch die in der Türkei weit verbreiteten privaten *dershaneler* (FEM) zur privaten Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung.

⁶In den deutschsprachigen Medien wurden über folgende Ereignisse berichtet: Übergriffe auf Anhänger*innen der Bewegung, Zugangsverbote für selbige in Moscheen, mögliche Spionage-Tätigkeiten von Imamen des türkischen Amts für Religionsangelegenheiten (DITIB) in Deutschland, die Aushändigung von Listen mit Namen von Gülen-Anhänger*innen in Deutschland durch den türkischen Geheimdienst an den Bundesnachrichtendienst (BND). Auch wurde vermutet, der Journalist Deniz Yücel sei aus dem Grund als politische Geisel in türkischer Haft gewesen, um die Auslieferung von aus der Türkei nach Deutschland geflüchteten Gülen-Anhänger*innen zu erzwingen.

3 Übersetzungsformen religiösen und szenitifischen Wissens

Im Forschungsprozess unseres Projekts wurde früh ersichtlich, dass die Akteur*innen, welche die Bildungsangebote der *Gülen-Bewegung* nutzen, explizit mit besonderem Ehrgeiz daran interessiert sind, sich Wissen anzueignen. Auffällig ist dabei der hohe symbolische Stellenwert, der insbesondere mathematischem und naturwissenschaftlichem Wissen in den Diskussionen im *sohbet* zukommt. Dabei zeigt sich, dass nicht nur Nursi und Gülen als Inspiratoren der Bewegung einer szenitifischen Erforschung der Welt eine große Bedeutung geradezu auch für den Glauben zumessen, sondern ebenso, dass viele der Teilnehmenden sich oftmals für ein Studium naturwissenschaftlicher Fächer entschieden haben. Diesem gehen sie zumeist im Lehramt oder bisweilen auch im Rahmen einer Promotion nach. Ihre Studieninhalte und -erfahrungen werden so Teil ihrer lebensweltlichen Themen, die in den *sohbetler* diskutiert werden.

Wird diese Beobachtung im Diskurs sozialphilosophischer und religionssoziologischer Debatten um den sozialen und politischen Stellenwert von Religion und religiöser Lebensführung in der Moderne kontextualisiert, ließe sich auf ein Spannungsverhältnis zwischen den Geltungsansprüchen von *Wissenschaft* und *Religion* oder auch zwischen *Wissen* und *Glauben* schließen (vgl. für die Debatte etwa zwischen Luhmann und Habermas: Reder 2010). Denn im Rekurs auf religiöse Texte, die entweder den Stellenwert einer *göttlichen* und *prophetischen* Offenbarung haben oder zumindest solche heiligen Texte kommentieren, müsse mit Dogmen und normativen Glaubenssätze umgegangen werden, deren Geltungsansprüche mit wissenschaftlichen Argumentationen und Schlussfolgerungen konkurrieren. Bislang lässt sich jedoch in den Konversationen empirisch eher ein befriedeter Ausgleich beider Sinnssysteme als deren Kollision beobachten. Die Teilnehmenden der Gesprächskreise erweisen sich zumeist als Experten dafür, in beiden Sinnssystemen gleichermaßen zu Hause zu sein, und deren Geltungsansprüche so auszutarieren, dass es zwischen ihnen zu einem für die Teilnehmenden sinnstiftenden und augenscheinlich überzeugenden Ausgleich kommt.

Von dieser Beobachtung ausgehend lässt sich dementsprechend fragen, auf welche Weise Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen religiösem und nichtreligiösem Wissen von den Akteuren thematisiert werden und wie etwaige Grenzen dazwischen markiert und gezogen, ausgehandelt sowie aufgehoben werden. Mit Bezug zur Übersetzungstheorie steht zur Klärung, wie Wissenschaft in Religion und umgekehrt übersetzt wird.

3.1 Übersetzungsform 1: Analogie zwischen naturwissenschaftlichem und religiösem Wissen

Die erste Feldnotiz stammt aus einem *sohbet* für Studenten, das im Ruhrgebiet stattgefunden hat. Ünal Abi, der das Gespräch geleitet hat, genoss bei mehreren Teilnehmern bereits den Ruf, ein herausragender Experte der *Risale-i Nur* und als Lehrer an einer öffentlichen Schule, methodisch und didaktisch besonders ausgewiesen zu sein. Darauf lässt sich wohl zurückführen, dass an Ünal Abis *sohbet* viel mehr Studenten als üblicherweise teilgenommen haben. Sonst kommen zu den abendlichen Treffen meist 10 bis 15 Studenten, hier waren es nun zwischen 25 und 30. Damit alle Platz finden konnten, wurde von den Studenten-WGs, in deren Wohnzimmern man gewöhnlich zusammenkommt (vgl. Geier und Frank 2016b), in ein lokales Bildungszentrum ausgewichen. Damit änderte sich auch die gewohnte Sitzordnung. Sitzen die Teilnehmer sonst auf bereitgestellten Sofas, wurden nun reihenweise Stühle für sie aufgebaut, sodass damit eher ein für das *sohbet* unüblicher Charakter eines Seminars oder schulischen Unterrichts entstand (vgl. Geier et al. 2018). Ünal Abi nutzte für seine Ausführungen meist einen Tablet-PC, mit dem er die *Risale-i Nur* als App aufrief, und eigene Folien, die er auf einen an der Wand angebrachten Bildschirm projizierte.

Im Feldprotokoll findet sich über einen der Abend die folgende Passage:

(...) Im Sinne von „*baki*“ (osmanisch „unendlich“, „ewig“), wie es auf der Folie als ein Zitat von Nursi geschrieben stand, geht es im Weiteren darum, dass die Dinge, die Gott erschaffen hat, genauso unendlich seien, wie Gott selbst („*Allah’ın yarattığı şeyler de sonsuz*“). Die Dinge erzählten wiederum (von) Gott, wofür Ünal Abi eine Rose als Beispiel nennt. („*Gül size Allah’ı anlatır*“, Die Rose erzählt euch [von] Gott). Die verschiedenen Namen Gottes („*Allah’ın isimleri*“) könne man daher aus dem Kosmos (ab)lesen („*isimleri kainattan okumak*“). Er sagt, „wir hatten doch das Beispiel mit dem Apfel. Erinnert ihr euch? („*hatırladınız mı?*“) Welche Namen kann man dort erkennen?“. Es melden sich einige Studenten, die nacheinander drangenommen werden. Ich erinnere mich an die von ihnen genannten Gottesnamen „*Kadri*“ („der Mächtige/Kraftvolle“), wozu der Abi sagt, „Ja, der Apfel gibt Kraft, er besitzt Vitamine“, („*evet güç verir, vitaminleri*“) und „*Cemil*“ („Der Schöne“). Dazu sagt er: „*evet, güzel bir şey*“ (Ja, etwas Schönes“). (...)

Zu Beginn der Auseinandersetzung wird mit „*baki*“ ein osmanischer Begriff aus den *Risale-i Nur* Said Nursis benannt. Allerdings handelt es sich dabei weder um einen alltäglich verständlichen Begriff, noch um einen von den Studierenden normalerweise gebrauchtes Wort. Das weiß wohl auch Ünal Abi. So unternimmt er mit „*sonsuz*“ eine wörtliche Übersetzung in ein solches Register

(Halliday und Hasan 1976), das den Zuhörern sprachlich viel näher als „*baki*“ ist. Trotz der zeitlichen und inhaltlichen Distanz heutiger Zuhörer zur Gedankenwelt Nursis zeigt die Übersetzung durch den Abi geradezu an, dennoch etwas Sinnvolles verstehen zu können. „*Baki*“ wird als religiöse Begrifflichkeit, die der Alltagswelt enthoben ist, eingeführt, deren Sinn es lohnt aufzuschließen, um aus der historischen und lebensweltlichen Distanz heraus ihren – mitunter auch verlorenen – Sinn (wieder-)zugewinnen.

Die Übersetzung leitet die emphatisch zu begreifende Tätigkeit des *Lesens des Kosmos* ein. Neben dem Studium der religiösen Texte der Offenbarung⁷ ließe sich, laut Ünal Abi, auch der Kosmos studieren, der mit Bezug zu Nursi als *kainat* eingeführt wird. Der Kosmos könne nicht nur betrachtet oder angeschaut, sondern im Sinne von *okumak* (türk. sowohl für *universitär studieren* als auch *Buch lesen*) durchdrungen und erschlossen werden. Oft wird im Feld daher auch vom *kainat kitabi*, dem „Buch des Kosmos“⁸ gesprochen. *Okumak* wird dabei nicht nur für die *private* oder *schulische* Praxis der Teilnehmenden relevant, sondern ebenso als *religiöse* Technik einer leiblich-kognitiven *Weltsicht* (Wohlrab-Sahr 2007) vermittelt. Denn nur durchs Lesen ließen sich alle Dinge der Welt als Vergegenwärtigung einer schönen und harmonischen Ordnung, eben als Kosmos, erkennen, und dadurch wiederum die Existenz und Anwesenheit Gottes in der Welt begreifen. Denn er sei nun mal der Schöpfer aller Dinge. Dieser konsequutive Zusammenhang zeigt sich auch in der Form des Sprechakts „*Gül size Allah’ı anlatır*“ durch seine mehrfache Übersetzbarkeit ins Deutsche. Im Sinne von *anlatır*⁹ „erzählt“ die Rose nicht nur *von* Gott, ihrem Schöpfer, sondern sie selbst ist „erklärende“ (beredte, erzählende) Anschauung der göttlichen Offenbarung.

⁷Hierzu gehören im sunnitischen Islam der Koran, als das durch den Propheten Muhammed überlieferte Wort Gottes, sowie üblicherweise die Hadithe, also die Sammlung der Aussprüche des Propheten und Berichte von Zeitzeugen über sein Handeln und Wirken (*sunna*).

⁸In Analogie zur christlichen Theologie ließe es sich auch als „Buch der Schöpfung“ bezeichnen. Wir würden jedoch eher von „Buch des Kosmos“ sprechen, da in der Etymologie und Gebrauchs geschichte von Kosmos (griechisch κόσμος kósmos ‚(Welt-)Ordnung‘, ‚Schmuck‘, ‚Glanz‘ und ‚Verfassung‘) zugleich eine ästhetisch-schöpferische Dimension angelegt ist, die auch hier benannt wird.

⁹Hierbei handelt es sich grammatisch um die dritte Person Präsens (Aorist) von *anlatmak*: sowohl *Erzählen* von Geschichten, aber auch *erklären* oder *erläutern* von Zusammenhängen. Gegenüber dem Genus indifferenten Türkischen heißt es: er, sie, es erzählt/erklärt/erläutert.

Es macht jedoch Sinn, für die bildreiche Tätigkeit der Rose (*anlatmak*) in deutscher Übersetzung das weniger didaktische *Erzählen* heranzuziehen. Denn semantisch können für *anlatmak* mit seinem Akkusativ-Objekt (Allah’ı, Gott) *erzählen von* und *etwas erzählen* zusammenfallen. Zum Ausdruck kommt ein im Deutschen unüblicher Gebrauch des *Erzählens* in Bezug zu einem nicht sprachlichen Gegenstand: *die Rose erzählt Gott*, so wie man eine Geschichte erzählt: eine Geschichte der Schöpfung als intelligibler und sinnvoll geordneter Genealogie allen Seins auf der Welt. Und da die Rose dennoch nicht textlich oder auditiv vernehmbar, sondern nur im übertragenen Sinne spricht, gilt es in religiöser Weise folglich für die Gläubigen, sie mittels spirituellen Wissens zu erschließen. Es muss verstanden werden, dass sie Gottes Sprache spricht. Darin besteht die seitens der Studenten zu erbringende Übersetzungsleistung gegenüber der Welt und ihren Phänomenen.

Das spirituelle Wissen erzählt von der religiösen Offenbarung in diesem ersten Schritt jedoch *nur* auf der Oberfläche eines intellektualisierbaren Staunens angesichts eines wohlgeordneten Universums. Für ein tieferes Verständnis der Dinge und Gottes Allmacht wird ein weiteres religiöses Wissen benötigt. Der zweite Schritt liegt daher darin, die memorierbaren Namen Gottes (*Allah’ın isimleri*) zu wissen. Denn nur sie bringen die Materie letztendlich zum Sprechen. Dieser Schritt bildet aus unserer Sicht die gedankliche Voraussetzung für einen von Ünal Abi instruierten Analogieschluss zwischen religiösem und szientifischem Wissen, der sich nun anschließt.

Ünal Abi hebt das Wissen um Gottes Namen wiederholt als lernenswerten Inhalt für die *cemaat* („wir hatten doch [...] erinnert ihr euch?“) hervor. Aus einem Wissen, über das vielleicht nur Experten verfügen (müssen), wird so eine sozial relevante Verbindlichkeit. Auch dem Ethnografen ist das folgende Beispiel mit dem Apfel und dessen Eigenschaften bereits aus anderen *sohbetler* verschiedener *ağabeyler* bekannt. Exemplarisch werden aus den Namen Gottes die wissenschaftlich beschreibbaren Eigenschaften des Apfels als *göttliche Eigenschaften* abgeleitet. Je nach Blickrichtung, lässt sich daher von einer auf- bzw. absteigenden Verbindung zwischen Spiritualität (das Wissen um Gottes Macht) und Positivismus (das Wissen über die Kraft des Apfels und der Vitamine) sprechen. Es ist dabei vor allem die parallele Stellung der Begriffe „Kraft“ und „Vitamine“, die anzeigen, dass szientifisches Wissen insgesamt in ein *analoges* Verhältnis zum religiösen Wissen gebracht ist. Denn jeweils für sich betrachtet, sind die Begriffe unterschiedlicher wissenschaftlicher Provenienz. Während „Kraft“ noch naturphilosophisch überhöht als Naturkraft verstanden werden oder auch als physikalisch berechnete Wirkung gelten kann, klingt „Vitamine“ schon ganz nach positivistischer Tatsache, die sich nur noch über Laborinstrumente, quasi per technischer Erweiterung der Sinne, als biochemischer Prozess beobachten lässt.

Das repetitive Memorieren der 99 Namen Gottes wird aus unserer Sicht damit als ein Wissen hervorgebracht, das als nicht-allein dogmatisch gelten kann. Denn indem man in der Lage ist, den Kosmos zu lesen, wird das Wissen um Gottes Namen plausibilisiert. Ein im positivistischen Sinne gesichertes Wissen, das, wie die Existenz von Vitaminen etwa, in chemischen Tabellen nachgelesen werden kann, wird also mit dem Religiösen darüber vermittelt, dass das religiöse sich im naturwissenschaftlichen Wissen festigen könne. Der Glaube wird in den wissenschaftlichen Kontext übersetzt, weil er, wenn auch nicht als *falsifizierbar*, so doch als *verifizierbar* gelten kann; vorausgesetzt man verfügt über genug positivistisches Wissen. Das wissenschaftliche wiederum wird in religiöses Wissen übersetzt, indem es den spirituellen Rang eines Instruments göttlicher Anschauung und Gewissheit erlangt.

Der die Zusammensetzung des Apfels betrachtende Biochemiker, so würden wir zusammenfassen, ist daher erst dann im spirituellen Sinne wissend, wenn er die Kenntnis der Namen Gottes und damit seiner Eigenschaften hat. Andernfalls kann er nicht die Fähigkeit beherrschen, den Kosmos zu lesen. Der religiös Gläubige ist wiederum nur dann in seinem religiösen Wissen ganz gefestigt, wenn er sich für die naturwissenschaftliche Erkenntnis- und Begründungspraxis interessiert und sie ebenfalls nachvollzieht. Damit werden die beiden symbolischen Sinnwelten (Berger und Luckmann 1972) positivistischen und spirituellen Wissens in Relation zueinander gebracht. Es soll ein harmonisches Gleichgewicht zwischen ihnen herrschen. Durch die Autorität und Expertise Ünal Abis wird es praktisch und glaubhaft in Szene gesetzt.

3.2 Übersetzungsform 2: Naturwissenschaftliche Heuristik durch den Koran

Aus dem *sohbet* des Naturwissenschaftlers Hasan Abi, das er für Promovenden sowie Studierende im höheren Semester im kleinen Kreis angeboten hat, findet sich in den Feldprotokollen die folgende Sequenz:

(...) Hasan Abi sagt, dass er dort im Text Gülen weiterlesen werde, wo wir beim letzten Mal stehen geblieben waren. Es gehe weiterhin um das Verhältnis von Wissenschaft und Religion. Während im „Westen“, das sind für ihn Europa und Amerika, die Wissenschaft die Religion verdrängt habe, habe man im „Osten“ – damit meint er vor allem die „arabische Welt“ und die Türkei – die Religion ohne Wissenschaft betrieben. Wenn Muslime die Wissenschaft miteinbeziehen, dann geschehe es derzeit bestenfalls so, dass sie sich bemühten, deren Erkenntnisse nachträglich im Koran wiederzufinden. Das sei aber viel zu wenig.

Es müsse aus Sicht von Hasan Abi darum gehen, den Koran dafür zu lesen, um Hypothesen aufzustellen, die man dann wissenschaftlich überprüfen müsse. Der Koran sollte als Inspiration für Wissenschaft genutzt werden. Ich denke dabei die ganze Zeit an Popper (...).

Hasan Abis *sohbet* dreht sich meist um das Verhältnis von Wissenschaft und Religion. Beide erscheinen in der ausgewählten Passage als Systeme, zu denen unterschiedliche Methoden und Kommunikationsformen gehören. Gemein ist beiden, dass sie auf Erkenntnis zielen sollen. Für die Religion gibt es mit dem Koran zudem eine verbindliche Quelle. Hasan Abi stellt die beiden Systeme gegenüber, und ordnet ihre jeweiligen Vereinseitigungen einer territorial-politischen Verortung zu, wie sie nicht nur bei Nursi und Gülen eine Rolle spielt, sondern auch in das Säkularisierungsdispositiv eingeschrieben ist (Asad 2003): der wissenschaftlich-säkulare Westen und der religiös-unwissenschaftliche Osten.

Für Hasan Abi ist der Anlass dafür, die Differenz hier aufzurufen, hingegen, in eine Praxis einzuführen, welche die Grenzziehung zwischen Ost und West zu überschreiten verspricht. Die Teilnehmenden selbst werden dabei von ihm nicht explizit der einen oder anderen Seite zugeordnet. Aus anderen Feldprotokollen wissen wir jedoch, dass Hasan Abi sie bisweilen als ‚in Deutschland aufgewachsene Türken‘, ‚türkische Deutsche‘ oder ‚muslimische Wissenschaftler‘ adressiert. Sie partizipieren in seinem Verständnis also in doppelter Weise an beiden Wissensordnungen, da sie zu beiden geografischen (Deutschland/Türkei) und epistemischen (Wissenschaftler/Muslime) Räumen gleichermaßen gezählt werden können. Die Teilung der Welt in *wissenschaftlich* und *religiös* stellt für sie daher in besonderer Weise Risiko und Aufgabe dar. Ihre und auch die Aufgabe des *ağabey* besteht folglich darin, die beiden Sinnwelten in ihrer Unterschiedlichkeit auszubalancieren und in Beziehung zu setzen.

Eine Verbindung der beiden Welten schaffe der Koran. Sein Geist, wenn man so will, kann dazu genutzt werden, um auf der Suche nach neuem Wissen inspiriert zu werden. Den Koran zu lesen, wird daher selbst Teil des naturwissenschaftlichen Forschungsprozesses. Dies aber nur, wenn diese Funktion von den Gläubigen verstanden wird. Der Ethnograf fühlt sich daher an Karl Popper erinnert. Dessen Modell wissenschaftlichen Fortschritts im bekannten Paradigma des kritischen Rationalismus beinhaltet die weniger geläufige Forderung, *mutige Hypothesen* aufzustellen, die empirisch falsifiziert werden (auch bekannt als *Falsifikationismus*). Umgekehrt gelten all diejenigen Hypothesen, die diesem Verfahren standhalten, solange als wahre Hypothesen, bis sie in Zukunft vielleicht doch noch falsifiziert werden: „Unser Wissen ist ein kritisches Raten, ein Netz von Hypothesen, ein Gewebe von Vermutungen.“ (Popper 1989, S. 223).

Wir wissen nicht, ob Hasan Abi gleichermaßen gedacht hat, aber immerhin bietet seine Vorstellung vom Koran als wissenschaftlicher Inspirationsquelle eine Möglichkeit, das kreative Moment einer wissenschaftlichen Heuristik zu verdeutlichen. Seine Argumentation erinnert auch an die Funktion, welche die *inven-tio* für die klassische römische Rhetorik innehatte (Eisenhut 1994). Sie bestand darin, die Themen einer Rede zu suchen und zu finden. In ähnlicher Weise geht es hier um die Funktion der *Heuristik* für die Wissenschaft: Die Antwort auf die Frage, wo und wie die Forschenden – jenseits der praktischen Anwendung beweisführender und empirisch prüfender Methoden – suchen können, um zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen.

Dadurch, dass der Koran in der vorliegenden Szene sowohl als Quelle religiöser wie wissenschaftlicher Erkenntnis angezeigt wird, eröffnet Hasan Abi für die Teilnehmenden, die fast ausschließlich Promovenden der Naturwissenschaft sind, einen religiösen Sinnzusammenhang für ihre Praxis und ihr Selbstverständnis als muslimische Wissenschaftler. Sie müssen der Offenbarung nicht in dogmatischer Weise als Gläubige folgen, was sie rasch in einen logischen Widerspruch brächte, sondern sie können die Offenbarung ebenso als notwendig dafür (an)erkennen, um auch forschend auf dem Gebiet der Naturwissenschaften erfolgreich zu sein. Wissenschaftliche Tätigkeiten auszuüben, heißt damit auch, einen Gottesdienst auszuführen. So wie Gott im Sinne des *Kainat Kitabi* den Kosmos und den Menschen erschaffen könne, kann der Mensch wiederum den Koran nutzen, um Gottes Plan vom Kosmos zu entschlüsseln.

Um dies als spezifische muslimische Praxis herauszustellen, spricht Hasan Abi daher auch über die Defizite einer von ihm als *üblich* markierten Glaubenspraxis. Er kommuniziert ein sowohl wissenschaftlich als auch religiös relevantes Wissen, sich forschend nicht (nur) konservativ des Geltungsanspruchs des Korans zu ver-gewissern, sondern diesen progressiv gewandt nutzen zu können, um die Wissen-schaft voranzutreiben. Wissen und Glauben sind in seinem Sinne als miteinander verschrankt zu denken.

Die vorliegende Szene gibt zwar keinen Aufschluss darüber, wie eine solche religiös inspirierte Forschung genau geschehen kann. Aus anderen *sohbeter* bei Hasan Abi wissen wir aber, dass es v. a. um im Koran vorkommende Naturbeschreibungen, aber auch um medizinische Empfehlungen oder Zahlensymbo-liken geht. In dieser Szene wird vor allem deutlich, dass die Teilnehmenden als Experten beider Sinnssysteme adressiert, und ihre Orientierungen religiös und wissenschaftlich abgesichert werden. Als Gläubige können sie sich der Naturwissenschaft hingeben, ohne befürchten zu müssen, vom Glauben abzufallen. Als Naturwissenschaftler können sie glauben, ohne Angst zu haben, damit dem positivistischen Paradigma oder der säkularistischen Wissenshierarchie nicht mehr

gerecht zu werden. Der inspirierende Geist, um den es hier geht, und der aus dem Koran extrahiert werden soll, ist somit Garant sowohl für eine berufliche Karriere als auch für eine spirituelle Orientierung.

3.3 Übersetzungsform 3: Trennung zwischen den Ansprüchen von Religion und Wissenschaft

Die folgende Sequenz stammt aus einem *sohbet* für junge Frauen, in dem sich v. a. Hochschulabsolventinnen mit der *abla* Meryem trafen. Eine Forscherin unseres Projektes¹⁰ konnte auch hier teilnehmend beobachten (vgl. Keskinkılıç 2017). In einer ethnografischen Notiz zu einem der Abende schreibt sie Folgendes:

„Eine Teilnehmerin erzählt, dass es sie wundere, wie viel Hunger sie habe, wenn sie nicht faste. Das werde ihr auch immer wieder klar, wenn sie das Fasten aufgrund irgendwelcher Dinge einmal aussetzen müsse. Der Hunger machte die Tage viel schwieriger als diejenigen, an denen sie fastet. Das begreife sie gar nicht. Sie spricht mit aufgeregter und faszinierter Stimme, so dass ich vermute, dass sie für die von ihr empfundene Leichtigkeit im Fasten auf eine religiöse oder spirituelle Begründung hinauswill. Die anderen Teilnehmerinnen nicken bedächtig. Dann ergreift jedoch Meryem Abla das Wort. Sie erklärt, dass das mit der Magensäure zusammenhänge. Diese werde während des Fastens abgebaut, und daher bekäme man nicht so ein Hungergefühl, wie wenn man isst. Außerdem sei man auf das Fasten eingestellt, weshalb es auch eine mentale Sache sei.“

Wir verstehen auch diese Szene als eine *Intellektualisierungspraxis* (vgl. Nohl 2007). Mit Blick auf ihre intensive Dialogizität ist sie im Sample unserer Forschung v. a. typisch für solche *sohbetler*, die von älteren, in der religiösen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung geübten Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestaltet werden. Wie in den vorangegangenen Beispielen geht es auch hier um die Vermittlung religiösen und szientifischen Wissens, und in spezifischer Weise um die von Meryem Abla aufgezeigten Grenzen religiöser Emphase und Erklärungskraft.

Eine der Teilnehmerinnen präsentiert ihre Erfahrungen über ihr körperliches Befinden während der Fastenzeit und interpretiert sie für sich und die anderen. Im Zentrum steht ein begriffliches Problem, das sie gegenüber der Gruppe sichtlich emotional (für die Ethnografin „fasziniert und aufgeregt“) vorträgt: Wie kann es

¹⁰Für die gemeinsame Interpretation der hier vorgestellten Feldprotokollauszüge danken wir der Interpretationswerkstatt am ZSB sowie insbesondere den ehemaligen Projektmitarbeiterinnen Josepha Bittner und Saadet Keskinkılıç.

sein, dass es (mir) während der Fastenzeit körperlich leichter fällt, zu fasten als auf das Fasten zu verzichten? Ihre Problemstellung, als das von ihr aufgeführte Unbegreifliche, impliziert ein (für die Gruppe, wie die Ethnografin) gültiges Wissen darum, dass eigentlich das Gegenteil der Fall sein müsse. Im Sinne dieses Wissens wird formuliert, was ungesagt bleibt: Wie kann ich mir die Leichtigkeit meines Lebens während des Fastens verständlich machen, wo wir doch alle wissen, dass der Hunger ein dem Menschen innenwohnendes existenzielles Bedürfnis ist, das jenseits unserer Kontrolle liegt?

Da die Teilnehmerinnen keine Antwort auf die Frage präsentieren sondern die Gruppe „bedächtig nickt“, wird aus Sicht der Ethnografin implizit gefolgert, dass nur ein religiöses Wissen dafür herangezogen werden könne. Die Ethnografin versteht die Emphase als Markierung der Grenzen wissenschaftlicher Erklärbarkeit und zugleich als einen entdeckenden Moment für die Suche nach religiöser Relevanz im alltäglichen Leben: Handelt es sich bei dem erfahrbaren Phänomen ausbleibenden Hungers um ein Zeichen von Gottes Existenz? Oder gar um ein Wunder als Belohnung für das Fasten?

Diese unter den jungen Frauen interaktiv hervorgebrachte Wissenskonstellation ist der Ausgangspunkt für den Sprechakt von Meryem Abla. Für sie gibt es sehr wohl nichtreligiöse Erklärungen, die naturwissenschaftlicher („Magensäure“) und psychologischer („Einstellung“) Art seien. Sie unterstreicht damit die durch die Frage der Teilnehmerin berührte Sphären trennung zwischen religiösem und wissenschaftlichem Wissen. Zugleich weist sie die Deutung der Teilnehmerin nicht explizit zurück. Diese wird auch nicht explizit zur Disziplin im Denken und Empfinden religiöser Relevanz aufgerufen. Der Sprechakt der Abla lässt sich aus unserer Sicht vielmehr als eine Grenzmarkierung verstehen: Nicht alles dürfen nach subjektivem Belieben als religiöses Zeichen gedeutet werden. Darauf wird aber umgekehrt auch der epistemische und soziale Wert wissenschaftlichen Wissens aufgezeigt. Für die religiöse Ausdeutung des Lebens gelte daher vor allem Gründlichkeit im Heranziehen wissenschaftlichen Wissens und Behutsamkeit in der religiösen Vergewisserung. In dieser kommunikativen Bewegung kann sich Meryem Abla zugleich als religiöse und wissenschaftliche Expertin ins Spiel bringen. Erneut wird deutlich, dass eine solche Expertise für den im *sohbet* gelebten Diskurs und ein *doing abla* bzw. *doing ağabey* konstitutiv ist.

Im Gegensatz zu einer Analogisierung religiösen und wissenschaftlichen Wissens (Ünal Abi) und der Verbindung einer religiös inspirierten Hypothesenbildung mit der Logik eines Fortschritts in den Naturwissenschaften (Hasan Abi), haben wir es hier mit einer Übersetzung von Wissensformen zu tun, die zunächst von einer klaren *Trennung* von Religion und Wissenschaft ausgeht. Beide Wissensordnungen sind aber insofern miteinander vereinbar, weil sie aus

unterschiedlichen Perspektiven Wissen über denselben Gegenstand liefern können. Zum Konflikt kommt es nur, wenn die Grenze zwischen ihnen nivelliert und ihre Geltungsansprüche miteinander vermischt werden (zum Thema Aushandlung von Wissensgeltung siehe auch den Beitrag von Engel & Klemm in diesem Band).

In anderen Interaktionsszenen des von Meryem Abla geleiteten *sohbet* wurde deutlich, dass es für sie, ähnlich wie bei Hasan Abi, ebenso darum geht, die (Natur-)Wissenschaften zu nutzen, um der Größe Gottes gewahr zu werden. Auch hier erweist sich die Sphärentrennung als hochgradig funktional, um einen vorschnell empfundenen Glauben zu disziplinieren. Die (natur-)wissenschaftliche Auseinandersetzung könne lediglich Gottes *Werk* entschlüsseln. Dies gelte aber nicht für Gott selbst. Gott könne schlussendlich unter keine Begriffe gebracht werden und keiner Anschauung entsprechen. Das Argument von Abla hat für die wissenschaftlich orientierten Teilnehmenden eine Entlastungsfunktion: Selbst, wenn das rationale Verständnis der Welt in all ihren Details größer wird, wird Gott, insofern man sich in den Grenzen bewegt, davon nicht weniger bedeutend. Dies wäre jedoch der Fall, wenn ein ausbleibender Hunger vorschnell als *gottbezeugend* gedeutet und zugleich doch auch durch eine profane Magensäure erklärt werden kann.

4 Fazit

Die historische Genese der *Gülen-Bewegung* im Spiegel des Säkularismus und die Rekonstruktion ausgewählter ethnografischer Passagen zeigen aus unserer Sicht, dass die von Nursi eingeführte Synthese zwischen Religion und Wissenschaft im Sinne einer Versöhnung von Spiritualismus und Materialismus (letzterer in Gestalt des Positivismus) nach wie vor eine *aktuelle* und für die Teilnehmenden ebenso *plausible* Referenz für *hizmet* ist. Dies aber nicht, weil es sich um eine von der Außenwelt abgeschottete religiöse Gruppierung handelt, die ihren Glauben anachronistisch tradiert. Es lässt sich aus unserer Sicht vielmehr die These vertreten, dass (v. a. muslimisches) religiöses Wissen heute nicht minder unter Druck der Bewährung steht als noch zu Nursis Zeiten. Ob es sich bewähren kann, hängt dabei immer auch davon ab, welche diskursiven Spielräume dafür in den Praktiken geschaffen werden.

Die Ergebnisse können in dieser Hinsicht v. a. zahlreiche Hinweise auf Bewährungslogiken liefern, denen *hizmet* innerhalb und außerhalb der *cemaat* ausgesetzt ist. Religiöse Orientierung muss dem naturwissenschaftlich-positivistischen Forschungsparadigma Stand halten und wird dafür in unterschiedlicher Weise übersetzt. Das kann, so wurde deutlich, darüber geschehen, dass die Wissensformen

in eine Analogie zueinander gesetzt werden, indem sie *adaptiert* und *transformiert* werden (Übersetzungsform 1, vgl. auch Engel und Königter 2014). Oder darüber, dass die religiöse Exegese handlungsanleitend für das Feld der Wissenschaft werden kann (Übersetzungsform 2). Religiöse Inspiration und wissenschaftlicher Fortschrittsglaube sind dabei so miteinander verschränkt, dass für das Leben als muslimische(r) Wissenschaftler*in eine spirituell-positivistische *Berufs- und Glaubensorientierung* attraktiv wird. Mit Blick auf Übersetzungsform 3 muss sodann ebenso eine Vergewisserung über die jeweiligen Grenzen des religiösen Wissens stattfinden. Es gilt, die Geltungsansprüche von Wissen und Glauben weder emphatisch zu überdehnen noch sie intellektuell zu unterschätzen.

Für den deutschen Kontext wird ein Wissen produziert, das sich innerhalb öffentlich geführter Diskurse um Integration (Mecheril 2011) und eine diskursive Regierung stets säkularistisch abgesicherter ‚Islam-Kritik‘ (vgl. kritisch Bade 2013) als distinkte und moderne muslimische Orientierung ausweisen lässt. Und es sind wohl auch die aus ihr resultierenden Lebensentwürfe als Naturwissenschaftler*innen, welche das durch die Akteur*innen verbreitete Narrativ der *Gülen-Bewegung* begründen, es aufgrund einer spirituell fundierten Wissenschaftsorientierung zu sozialem Ansehen und (internationalem) ökonomischem Erfolg gebracht zu haben.

Die Kategorie des *religiösen Wissens* anstelle eines dem Wissen entgegenstehenden *Glaubens* zu gebrauchen, entpuppt sich dabei als methodisch sinnvoll, um sich nicht bereits in der gegenstandstheoretischen Anlage unserer Forschung im „methodologischen Säkularismus“ (Winkel 2017) zu verfangen. Als zentrale, vielleicht auch die zentrale epistemische Regierungsform unserer Zeit schrieb sich der Säkularismus sonst mit der durch ihn evozierten Vorstellung eines modernen fortschrittlichen, weil areligiösen sozialen Lebens, in unsere Interpretation normalisierend ein. Alles Religiöse, seien es Glaubens-, Wissens- oder Lebensformen, würde in Folge bloß als *essenzielles Anderes* einer naturwissenschaftlichen Ratio hervorgebracht. Dass Islam und Christentum dabei im hiesigen Säkularismus ganz unterschiedliche Spielräume haben, zeigt sich nicht zuletzt am eingangs erwähnten Kreuzerlass.

Literatur

Adick, Chr. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen. Global Players in einer Global-Governance-Architektur?. *Tertium Comparationis* 18 (1), S. 82–107.

Agai, B. (2004). Zwischen Netzwerk und Diskurs: Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938). *Die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankengutes*. Hamburg- Schenefeld: EB.

Agai, B. (2011). Von der Türkei in die Welt: Wie aus der Gülen-Bewegung in der Türkei eine weltweite Bildungsbewegung wurde. In A.-M. Nohl, & B. Pusch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei* (S. 177–198). Würzburg: Ergon.

Amir-Moazami, S. (2009). Die Produktion des Tolerierbaren: Toleranz und seine Grenzen im Kontext der Regulierung von Islam und Geschlecht in Deutschland. In G. Dietze, C. Brunner, & E. Wenzel (Hrsg.), *Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge u. (Neo-)Orientalismus und Geschlecht* (S. 151–167). Bielefeld: transcript.

Asad, T. (2003). *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: University Press.

Bade, K. J. (2013). *Kritik und Gewalt. Sarrazin-Debatte, ‚Islamkritik‘ und Terror in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt: Wochenschau.

Balci, B. (2014). Turkey's Religious Outreach in Central Asia and the Caucasus. *Current Trends in Islamist Ideology* (Vol. 16), S. 65–85.

Barz, H. (2017). Feindbild Gülen. *Merkur*, Jg. 71, H. 812, S. 31–43.

Berger, P. L. (2013). Nach dem Niedergang der Säkularisierungstheorie. Mit Kommentaren von Detlef Pollack (Hrsg.), Thomas Großböting, Thomas Gutmann, Marianne Heimbach-Steins, Astrid Reuter und Ulrich Willems sowie einer Replik von Peter L. Berger. Universität Münster.

Berger, P. L./ Luckmann, T. (1972). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.

Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Casanova, J. (1994). *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University Press.

Çetinsaya, G. (1999). Rethinking Nationalism and Islam: Some Preliminary Notes on the Roots of “Turkish-Islamic Synthesis” in Modern Turkish Political Thought. *The Muslim World* 89, S. 350–376.

Dohrn, Kr. (2011). *Leben in ‚Hizmet‘. Die Formierung eines ‚frommen Subjekts‘ in Wohngemeinschaften der Gülen-Bewegung*. Unveröffentlichte Magister Arbeit, Freie Universität Berlin.

Dohrn, K. (2014). Translocal Ethics. Hizmet Teachers and the Formation of Gülen-Inspired Schools in Urban Tanzania. *Sociology of Islam Journal: A Special Issue on the Gülen Movement 1* (3–4), S. 233–256.

Dohrn, K. (2017). *Die Gülen-Bewegung. Entstehung und Entwicklung eines muslimischen Netzwerks*. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.

Ebaugh, H. R. (2012). *Die Gülen-Bewegung. Eine empirische Studie*. Freiburg: Herder.

Eisen hut, W. (1994). *Einführung in die antike Rhetorik und ihre Geschichte*. 5. Auflage. Darmstadt: wbg academic.

Engel, N., & Königeter, S. (2014). Transnationalisierung von Wissen – Elemente einer pädagogischen Theorie der Übersetzung. In D. Bender et al. (Hrsg.), *Orte transnationaler Wissensproduktion. Sozial- und kulturwissenschaftliche Schnittmengen* (S. 204–237). Weinheim: Beltz.edited.

Foucault, M. (2006). *Geschichte der Gouvernementalität*. 2 Bde., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geier, T., & Frank, M. (2016a). Sozialisationsprozesse in studentischen sohbetler der „Gülen-Bewegung“ – Zur sozialen Hervorbringung eines muslimischen Bildungs-subjektes. In S. Hößl, & G. Blaschke-Nacak (Hrsg.), *Islam und Sozialisation* (S. 101–124). Wiesbaden: Springer VS.

Geier, T., & Frank, M. (2016b). Bildung im hizmet. Zu Bildungspraxen und Biographien junger Studierender im Kontext der „Gülen-Bewegung“ In T. Geier, & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 211–236). Wiesbaden: Springer VS.

Geier, T., Frank, M., & Büttner, D. (2016). Die sozial-religiösen Gesprächskreise der „Gülen-Bewegung“. Eine praxeologische Skizze zur Institutionalisierung eines islamischen Bildungsverständnisses. In Hummrich, M., & Pfaff, N. (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 157–170). Wiesbaden: Springer VS.

Geier, T., & Frank, M. (2018). Schulreform als Selbsthilfe: Deutsch-Türkische Schulen. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform* (S. 301–314). Wiesbaden: Springer VS.

Geier, T., Frank, M., Bittner, J., & Keskkılıç, S. (2018). Pedagogy of Hizmet in Germany – Non-formal Educational Practices and Biographical Views of its Participants. *Ethnography and Education*. London: Taylor & Francis.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hendrick, D. J. (2013). Gülen: *The Ambiguous Politics of Market Islam in Turkey and the World*. New York: New York University Press.

Keskkılıç, S. (2017). *Das sohbet als Form religiöser Praxis. Erziehungswissenschaftliche Analysen und ethnographische Beobachtungen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, PH Karlsruhe.

Luckmann, T. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mardin, S. (1989). *Religion and Politics in Modern Turkey. The Case of Bediuzzaman Said Nursi*. Albany: SUNY Press.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. *Bundeszentrale für politische Bildung*, APuZ 43/2011.

Nohl, A.-M. (2007). Islam als religiöse Praxis der zweiten Migrationsgeneration. Eine »Medrese« von Anhängern Said Nursis. *Soziale Welt*, Sonderband 17, S. 303–326.

Pollack, D. (2014). *Säkularisierung – eine Bibliographie*. WWU Münster.

Popper, K. R. (1989). *Logik der Forschung*. 9. verb. Auflage. Tübingen.

Reder, M. (2010). Luhmann vs. Habermas revisited. Zwei Funktionale Religionstheorien in ihrer Bedeutung für Bildung in säkularen Gesellschaften. *Bildungsforschung*, 7 (2010) 1, S. 39–54.

Rixinger, M., & Uçar, B. (2018). *Ein traditioneller Gelehrter stellt sich der Moderne. Said Nursi 1876–1960*. Osnabrück: V&R unipress.

Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, Jg. 13, H. 3, S. 283–293.

Shinn, D. (2015). *Hizmet in Africa: The Activities and Significance of the Gülen Movement*. Los Angeles: Tsehai Publishers.

Şık, A. (2011). *Dokunan Yanar*. İstanbul: Postacı Yayınlard.

Tee, C. (2016). *The Gülen Movement in Turkey: The Politics of Islam, Science and Modernity: The Politics of Islam, Science and Modernity*. London: I.B. Tauris.

Tyrell, H., Krech, V., & Knoblauch, H. (1998). Religiöse Kommunikation. Einleitende Bemerkungen zu einem religionssoziologischen Forschungsprogramm. In: Dies. [Hrsg.], *Religion als Kommunikation* (S. 7–31). Würzburg: Ergon.

Winkel, H. (2017). Religionssozioologie jenseits des methodologischen Säkularismus. Multiple religiosities und religiöse Wissensproduktion am Beispiel arabischen Reformdenkens. In H. Winkel, & K. Sammet (Hrsg.), *Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie* (S. 69–100). Wiesbaden: Springer VS.

Wohlrab-Sahr, M. (2007). Die Sinnstruktur von Weltsichten und die Haltung gegenüber muslimischen Migranten. In M. Wohlrab-Sahr, & L. Tezcan (Hrsg.), *Konfliktfeld Islam in Europa* (S. 155–178). Baden-Baden: Nomos.

Yavuz, M. H. (2004). Die Renaissance des religiösen Bewusstseins in der Türkei: Nur-Studienzirkel. In N. Göle, & L. Amman (Hrsg.), *Islam in Sicht: Der Auftritt von Muslimen im öffentlichen Raum* (S. 121–146). Bielefeld: Transcript.

Yavuz, M. H. (2013). *Towards an Islamic Enlightenment: The Gülen Movement*. New York: Oxford UP.

Yavuz, M. H., & Esposito, J. L. (Hrsg.). (2003). *Turkish Islam and the Secular State: The Gülen Movement*. Syracuse: University Press.

Yavuz, H., & Balci, B. (Hrsg.). (2018). *Turkey's July 15th Coup: What Happened and Why?*. Utah: University of Utah Press.



Über-Setzung des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses: Zur Interpretation des pädagogischen Projektes „Gemälde der Atombombe“ in Hiroshima

Jun Yamana

1 Einleitung: Erinnerung an die Erinnerung an Katastrophen als Übersetzung

In diesem Beitrag¹ wird ein pädagogisches Projekt ins Auge gefasst, in dem die Übersetzung des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses im Mittelpunkt steht. Wörtlich übersetzt heißt das Projekt: „Gemälde der Atombombe, gemalt mit der nächsten Generation (*jisedai to egaku genbakū no e*)“ (abgekürzt „Projekt GA“).² In diesem Projekt erzählen Augenzeugen des Atombombenabwurfs auf Hiroshima über ihre damaligen Erlebnisse und was sie danach erlebten,

¹Ich danke Herrn Jarula Wegner sowie den beiden Herausgebern für die hilfreiche Unterstützung bei der sprachlichen Überarbeitung des Beitrags.

²Bisher habe ich mich mit der Forschung über Bildung und Gedächtnis bezüglich des Themas „Katastrophen“ beschäftigt (Yamana und Yano 2017) und vor allem die Erinnerungskulturen in Bezug auf den Atombombenabwurf in Hiroshima am intensivsten untersucht (Yamana 2001, 2016, 2017).

Diese Untersuchung wurde von der JSPS (Japanese Society for the Promotions of Science) KAKENHI Grant Numbers JP15K04226 und JP16K04710 unterstützt.

J. Yamana (✉)
Universität Tokyo, Tokyo, Japan
E-Mail: jyamana6s@p.u-tokyo.ac.jp

Schüler*innen hören diesen Erzählungen zu und malen anschließend die Szenen, die im Gedächtnis derjenigen, die diese Katastrophe miterlebt haben, immer noch unvergesslich sind. Das Projekt bringt somit eine pädagogische Praxis hervor, in der die Evokation von Übersetzungen als elementarer Bestandteil von Erziehung verstanden wird. Der japanische Soziologe Yasutsugu Ogura, der die Feldforschung zu diesem Projekt GA durchgeführt hat, beschreibt die „stellvertretenden Erlebnisse“ von Schülern und Schülerinnen mit dem Stichwort „Verfremdung“ wie folgt:

Die „stellvertretenden Erlebnisse“ können anhand der dynamischen Kommunikation entstehen, in der Schüler und Schülerinnen die Erlebnisse von Überlebenden durch ihre Körperlichkeit verfremden und zugleich sie selbst verfremdet werden: Bei der Malerei passiert einerseits die Verfremdung der Erlebnisse beim Atombombenabwurf durch den kognitiven „Filter“ von Schülern und Schülerinnen als Nicht-Miterlebende mit ihren Köpfen und Händen, und andererseits wird das Malen als Tätigkeit solcher Verfremdung [und die Maler*innen selbst] ferner durch die Reaktion von Augenzeugen noch einmal verfremdet. Dort entsteht eine kooperative Dynamik auf der Grundlage der Kommunikation durch die „Erlebnisse der Malerei“ (Ogura 2013, S. 238).

Was Ogura die „Verfremdung“ durch „stellvertretende Erlebnisse“ beim Projekt GA nennt, wird hier auf der Basis der „Memory Studies“³ aus einer anderen Perspektive interpretiert und damit dessen Interpretation an die Diskussion um „Übersetzung“ angeschlossen. Der folgende, auf empirisch-ethnografischer Feldarbeit⁴

³Es sei erwähnt, dass sich die Bezeichnung „Memory Studies“ für die transdisziplinären und transnationalen Dimension der Erforschung des Phänomens ‚Gedächtnis‘ und ‚Kultur‘ mittlerweile durchgesetzt hat (Erl 2017, S. 8).

⁴Meine Untersuchung des Projektes GA ist noch im Gange. Dieser Beitrag basiert hauptsächlich auf Interviews mit 6 Schülern und Schülerinnen (A-F) und einem Zeugen (G), die sich 2016/2017 am Projekt beteiligten. Im Moment beobachte ich den Verlauf der Tätigkeit der Schülerin C kontinuierlich. Um diese Feldforschung zu ergänzen, wird versucht die Interviews mit der Schülerin H und der Zeugin I in der Reportage „Gemälde der Atombombe“ (NHK-TV 2017) zu analysieren. Ferner untersuche ich auch Interviews mit Herrn J. und Frau K., die als Kunstrehrer und -Lehrerin in der städtischen Senior High School tätig sind und das Projekt GA leiten. Herr Tomomitsu Miyazaki (Leiter des Medienzentrums für Frieden im Zeitungsverlag „chugoku shinbun“), Herr Takayuki Kamikojo (Vizeleiter der Sektion für Werbung und Geschäft in der Filiale Hiroshima des Senders NHK), Herr Kenji Shiga (Leiter des Friedensmuseums Hiroshima), Frau Ritsuko Okumura (Leiter der ersten Abteilung für Schulerziehung im Bildungskomitee der Stadt Hiroshima), Herr Noritoki Kumano (Direktor der Fernsehprogramme in der Filiale Hiroshima des Senders NHK) unterstützten meine Forschung mit der Teilnahme an Interviews. Anlässlich dieser Gelegenheit möchte ich mich bei ihnen dafür herzlich bedanken.

beruhende Beitrag fragt danach, inwiefern die pädagogischen Prozesse im Projekt als Übersetzungen betrachtet werden können, genauer: wie solche Übersetzungen eigentlich möglich werden und schließlich was durch solche Übersetzungen hervorgebracht werden kann. Mit diesen Überlegungen hoffe ich, eine Brücke zwischen Übersetzungsforschung und Memory Studies zu errichten und ferner einen Ansatz für die Etablierung der Erziehungswissenschaft zu suchen, die auf kulturtheoretischen Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis gründet. In Analogie zu den „Memory Studies“ könnte diese als „Memory Pedagogy“ bezeichnet werden.

Im Folgenden wird zunächst in das Projekt GA eingeführt. Danach wird erläutert, inwiefern auf der Grundlage der Theorie der Erinnerungskultur das Projekt zunächst als eine Übersetzung des Erzählens ins Malen charakterisiert werden kann (Abschn. 2). Dann wird in Bezug auf den Begriff des kommunikativen Gedächtnisses erörtert, welche Phänomene bei solchem Vorgang als Übersetzung interpretiert werden können. Dabei wird die Aufmerksamkeit vor allem darauf gelenkt, was bei Schüler*innen als Übersetzer*innen passiert (Abschn. 3). Ferner wird danach gefragt, welche Rolle die Gemälde für die Übersetzung des Erzählens ins Malen spielen (Abschn. 4). Zum Schluss wird darauf eingegangen, wie diese Übersetzungen kürzlich in Form eines Theaterstücks, dessen Motiv auf dem Projekt GA beruhte, und eines Fernsehfilms, der das gleiche Projekt 2017 themisierte, genutzt werden. Es wird hierbei herausgearbeitet, inwiefern solche Über-Setzungen der Über-Setzung mit unvermeidlichen Fehlübersetzungen im Übergang vom „kommunikativen Gedächtnis“ zum „kulturellen Gedächtnis“ interpretiert werden können (Abschn. 5).

2 Projekt „Gemälde der Atombombe“ als Übersetzung des Erzählens

2.1 Entstehung und Verlauf des Projektes

Das Projekt GA wurde unter der Leitung des Friedensmuseums Hiroshima in der Stiftung der Friedenkultur Hiroshima konzipiert und hat in Zusammenarbeit mit dem Kurs für kreative Kunst (*sōzō hyogen course*) in der städtischen Motomachi Senior High School in Hiroshima (*hiroshima shiritsu motomachi kōkō*) im Jahr 2006 begonnen. Das Friedensmuseum sucht Überlebende, die ihre Erlebnisse für das Projekt erzählen wollen, während die Motomachi Senior High School Schüler*innen für die Teilnahme am Projekt sammelt. Die beiden Gruppen, die Zeugen*innen und Schüler*innen, treffen sich mehrere Male, um Gespräche zu führen und Gemälde herzustellen. Auf der Basis dieser Gespräche fertigen die Schüler*innen ihre Bilder innerhalb eines Jahres an.

Die Motomachi Senior High School ist ursprünglich aus der städtischen Mittelschule Hiroshima (*hiroshima shiritsu chūgakkō*) hervorgegangen, die 1942 gegründet wurde (Hiroshima Municipal Senior High School [1999](#), S. 32 ff.). Sie stand nur ca. 1,4 km vom Hypozentrum des Atombombenabwurfs entfernt. Das Schulgebäude wurde durch die Atombombe völlig zerstört. Es kamen dort insgesamt 369 Schüler*innen und Lehrer*innen durch die Atombombe ums Leben. 1948 ist die Johoku High School als Nachfolgerin der Mittelschule Hiroshima gegründet worden, die ein Jahr später in Motomachi Senior High School umbenannt wurde. Der Kurs für kreative Kunst wurde in dieser High School erst 1999 etabliert. Sein Ziel besteht darin, „die Betrachtungsweise und Empfindlichkeit von Schülern und Schülerinnen in Bezug auf Dinge durch Kreation und Darstellung vor dem lokal-typischen Hintergrund von Hiroshima als Stadt der internationalen Friedenskultur zu schärfen, und ihre Eigenschaften in der künstlerischen Welt zu befördern“ (Hiroshima Municipal Senior High School [2009](#), S. 87). Die Motomachi Senior High School hat in jedem Schuljahr 360 Schüler*innen; davon nehmen 40 freiwillig am Kurs für kreative Kunst teil (Stand von 2017).

Von 2007 bis 2016 beteiligten sich 103 Schüler*innen an diesem Projekt und malten verschiedene Szenen.⁵ Durchschnittlich entscheiden sich jährlich etwa 10 Schüler*innen für ihre Teilnahme am Projekt, allerdings schwankt die Zahl von Teilnehmenden zwischen 5 bis 20. Im Zeitraum von 2007 bis 2016 unterstützten insgesamt 33 Überlebende mit ihren Zeugenaussagen das Projekt. Es gibt auch einige Zeug*innen, die an diesem Kurs in mehreren Jahren teilnahmen. In jedem August gibt es eine Zeremonie, bei der sich die Schüler*innen und Zeug*innen zum ersten Mal in der Motomachi Senior High School begegnen. Danach treffen sie sich mehrmals bis zur Fertigstellung der Gemälde entweder in der Schule, im Friedensmuseum Hiroshima oder bei Zeug*innen zu Hause, um über den Entwurf des Gemäldes der Atombombe zu sprechen und sich gegenseitig zuzuhören. Die Bilder, die von den Schüler*innen gemalt wurden, werden dem Friedensmuseum Hiroshima gestiftet und durch die Überlebenden für ihre Erzählungen oder auch bei der Ausstellung zum Thema „Atombombe in Hiroshima“ verwendet. Jedes Jahr stellt die Motomachi Senior High School ein Kunstbuch über das Projekt her, um diese Bilder der Atombombe zu veröffentlichen (neuerdings Hiroshima Municipal Senior High School [2016, 2017](#)). Im Jahre 2017, das als 10. Jubiläumsjahr seit der Etablierung dieses Projektes gilt, wurde auch eine englische Version des Kunstbuches publiziert (Hiroshima Peace Memorial Museum und Hiroshima Municipal Motomachi Senior High School [2017](#)).

⁵Diese Statistik beruht auf den Daten der Motomachi Senior High School.

2.2 Dialogisierung der Übersetzung zwischen den Generationen

Sowohl bildlich als auch in der Realität ist das Projekt GA ein Versuch der Übersetzung des Erzählens von Zeug*innen ins Malen von Schüler*innen. Es gibt auch andere Versuche der Produktion von Malerei zum Thema „Atombombe in Hiroshima“, etwa die Ausstellung der Kunstwerke von professionellen Künstler*innen (Hiroshima City Museum of Contemporary Art 1997), oder auch die soziale „Bewegung der Malerei der Atombombe“, in der Überlebende selbst unterschiedliche Szenen nach dem Atombombenabwurf auf der Basis ihrer eigenen schrecklichen Erinnerungen skizzierten (Hiroshima Peace Memorial Museum 2007). Im Unterschied zu solchen Versuchen liegt der Zweck des Projektes GA darin, nicht nur Gemälde als Medium zur Vorstellung der Erinnerung der entsetzlichen Ereignisse durch die Überlebenden zu produzieren, sondern auch den Prozess der Produktion eines solchen Mediums selbst durch den Dialog zwischen der älteren und jüngeren Generation als eine Art der Übersetzung des Gedächtnisses der katastrophalen Erlebnisse zu gestalten.

Die oben genannte Eigenart des Projektes GA kann noch eingehender beschrieben werden, wenn es im Kontext der Memory Studies in Bezug auf den Begriff des kollektiven Gedächtnisses betrachtet wird. Bekanntlich stammt dieser Begriff aus der Theorie von Maurice Halbwachs (1991) und bezeichnet die Dimension der zwischenmenschlichen und darüber hinaus der durch Kultur geschaffenen Erinnerung. Es wird jedoch verschiedentlich kritisiert, dass dieser Begriff von Halbwachs und von den durch ihn beeinflussten Wissenschaftler*innen zu vieldeutig benutzt wurde und wird. Auf der Basis der bisherigen Diskussionen im Feld der Memory Studies zeigt Astrid Erll in diesem Zusammenhang auf, dass zumindest zwei unterschiedliche Konzepte im kollektiven Gedächtnis zu unterscheiden sind: Einerseits impliziert dieser Begriff das sozial und kulturell geprägte individuelle Gedächtnis, welches von Jeffrey K. Olick als „collected memory“ bezeichnet wird (Olick 1999, S. 336). Andererseits verweist er auf die Gesamtheit von Symbolen, Medien, sozialen Institutionen und Praktiken des gesellschaftlichen Bezugs auf Vergangenheit, die von Olick „collective memory“ genannt werden (Erll 2017, S. 95). Nach Erll entspricht diese Unterscheidung auch der Differenzierung der Systemtheoretikerin Elena Esposto zwischen dem Gedächtnis auf der Ebene des „Psychischen“ und dem auf der Ebene des „Sozialen“ (Esposto 2002, S. 17).

Eine solche Unterscheidung im „kollektiven Gedächtnis“ vorausgesetzt, kann das Projekt „Gemälde der Atombombe“ als Versuch betrachtet werden, beide Dimensionen durch die Übersetzung des Erzählens ins Malen miteinander zu verbinden.

Zuerst werden die Gegenstände für mögliche Gemälde im Gedächtnis von Überlebenden auf der Ebene des „Psychischen“ erinnert, versprachlicht und ausgedrückt, die durch andere auf der Grundlage ihrer Erzählungen nur unzulänglich geahnt werden können. Trotz der Unzulänglichkeit dieser Ahnung werden die Erzählungen ihrer Erinnerungen von den Schüler*innen auf der Ebene des „Psychischen“ rezipiert und auf der Basis der Wirkung dieses Eindrucks Gemälde produziert. Wie schon erwähnt, werden alle Gemälde im Friedensmuseum Hiroshima aufbewahrt und beim Erzählen der Überlebenden genutzt und für Sonderausstellungen zum Thema „Atombombe in Hiroshima“ ausgeliehen. Insofern gehören die Gemälde als Ergebnisse der oben genannten Übersetzung zu einem Teil der Gesamtheit des „kollektiven Gedächtnisses“ auf der Ebene des „Sozialen“.

3 Über-Setzung in der Übersetzung

Einige Schüler*innen, die am Projekt GA teilnehmen, sind in der Stadt Hiroshima geboren und aufgewachsen. Deshalb hatten sie bereits zuvor einige Gelegenheiten, Erzählungen von Überlebenden im Rahmen der Friedenserziehung in Hiroshima zu hören. Aber viele Schüler*innen bekamen einen anderen Eindruck beim Zuhören im Rahmen des Projektes GA als beim Zuhören im Rahmen der allgemeinen Friedenserziehung. Während sie dabei hauptsächlich mit anderen Schüler*innen zusammen in einem großen Raum zuhörten, was Überlebende bezeugten, erzählt beim Projekt GA ein Zeuge oder eine Zeugin einem Schüler oder einer Schülerin von Gesicht zu Gesicht ihre eigenen Erfahrungen. Einige Schüler*innen sagten im Interview, dass die Worte von dem Zeugen oder der Zeugin ihnen näher und kräftiger überliefert wurden.⁶ Außerdem können und

⁶„Manches von dem, was der Zeuge G erzählt hat, habe ich bis dahin nie zuvor gehört“, sagte die Schülerin C überrascht. Auch die Schülerin B teilte mit, dass sie zwar den Zeugenaussagen von Überlebenden schon einige Male in ihrer bisherigen Schulzeit zugehört hatte, jedoch beim Gespräch von Angesicht zu Angesicht beim Projekt GA zum ersten Mal das Gefühl hatte, dass „die Realität nicht einfach als Geschichte betrachtet werden darf und noch furchtbarer war, als vermutet“. Der Schüler D äußerte, dass er zwar die Gelegenheiten hatte, die Erlebnisse der Atombombe von seinem Großvater und seiner Großmutter zu hören, diese ihm jedoch wie eine Fiktion erschienen. Erst beim Projekt GA konnte er die Erzählung von Zeugen realer und ernsthafter fühlen. Der Schüler E teilte mit, dass die Erkenntnis über die Atombombe, die er bisher hatte, im Vergleich „sehr winzig“ zum Inhalt der Zeugenaussagen beim Projekt GA war. Die Schülerin A glaubte, dass sie genug über die Atombombe und Hiroshima durch die Friedenserziehung gelernt hatte. Aber durch die Erfahrung beim Projekt GA erfuhr sie sich selbst als noch „unwissend“.

müssen nicht nur Zeug*innen beim Projekt GA, sondern auch die Schüler*innen sprechen. Denn sie können ihre Malerei erst durch Fragen und Antworten anfertigen und korrigieren. Hierdurch entwickelt sich eine Dialogisierung der Erinnerung, da die Übersetzung des Erzählens ins Malen auf der wechselseitigen Tätigkeit von Ansprechen und Zuhören beruht. Meiner Einschätzung nach könnte das Tandem-System beim Projekt GA als eine Methode verstanden werden, bei der die mündliche Übermittlung von persönlicher Erfahrung ein „kommunikatives Gedächtnis“ im Sinne von Jan und Aleida Assmann (1994) mit pädagogischer Absicht erzeugt.

Aufgrund der Interviews mit den Schüler*innen kann festgestellt werden, dass sie sich selbst als Übersetzer*in verstehen. Zum Beispiel sagte Schülerin C beim Interview, „ich male zwar etwas, aber das Kunstwerk gehört nicht zu mir“, oder auch, „ich male etwas an Stelle des Zeugen“. Dies bedeutet nicht nur, dass das Gemälde nicht von dem Maler oder der Malerin selbst besessen wird und für die öffentlichen Zwecke, etwa für Erzählungen von Überlebenden oder für Sonderausstellungen, benutzt wird. Die Aussagen der Schülerin C lassen sich als Äußerung ihres Verzichts auf die Urheberschaft ihrer künstlerischen Produktion verstehen. Sie verweisen eher auf ein Selbstverständnis als Repräsentantin des Zeugen G hin und darauf, dass das Kunstwerk als Repräsentation des Erlebnisses gedeutet wird. Insofern empfindet die Schülerin C, wahrscheinlich genauso wie andere Teilnehmenden beim Projekt GA, ihre künstlerischen Tätigkeiten weniger als Ausdruck ihrer Subjektivität und Originalität.

Trotz des eigenen Verständnisses als Repräsentant oder Repräsentantin, oder genau deshalb, stehen Schüler*innen einer Schwierigkeit gegenüber: Es ist für sie schwierig oder auch kaum möglich, sich die Szenen vorzustellen, die die Überlebenden erzählen, obwohl die Schüler*innen die Aufgabe übernehmen, solche Szenen für die Überlebenden zu repräsentieren. Einige Schüler*innen berichten vom Schmerz, den sie aufgrund dieser Unvorstellbarkeit empfinden. Für sie gibt es keine Möglichkeit auszuweichen, auf die Unvorstellbarkeit der Szenen nicht ernsthaft einzugehen, weil die Teilnehmenden am Projekt nicht nur zuhören, was von Zeug*innen erzählt wird, sondern dies auch auf die Ebene der Malerei übertragen müssen.

Wie reagieren die Schüler*innen auf die Schwierigkeit der Unvorstellbarkeit des zu Repräsentierenden? Die Schülerin C setzt voraus, dass sich etwas Authentisches im „Kopf“ des Zeugen G befinden könnte, und sagt: „Der Zeuge G fasst in Worte, was in seinem Kopf als Erinnerung existiert. Ich höre seiner Erzählung zu, aber meine Vorstellung entspricht [der Erinnerung des Zeugen G] nicht vollständig. Trotzdem versuche ich, mir dies auf verschiedene Weisen vorzustellen. Unterschiedliche Variationen einer Szene skizziere ich. Ich zeige dem Zeugen G

einige Skizzen und bitte sie darum, eine davon auszuwählen, die etwas näher zu ihrer Vorstellung passt“. Um Trümmer und Ruinen zu skizzieren und zu malen, schlug die Schülerin C in verschiedenen Lexika und Internetseiten mit Bildern und Illustrationen nach. Sie bat andere Schüler*innen, die Position von auf den Boden gefallenen Leuten einzunehmen. Dadurch versuchte sie, mit dem Unvorstellbaren einen Umgang zu finden und an die Erinnerung des Zeugen G heranzukommen sowie dies in die Form eines Gemäldes zu übertragen. Dem Zeugen G das Gemälde zeigend, kann sie sie wieder ansprechen und fragen, wie es noch geändert und korrigiert werden sollte. Sie versucht also die Revitalisierung von etwas Unvorstellbarem. Die Erzählung des Zeugen G erweckt bei der Schülerin Imagination und animiert sie, sich in die Erinnerung durch Nachstellung und Verkörperlichung einzufühlen. Die Rekonstruktion der Erinnerung vollzieht sich in Form ihrer malerischen Visualisierung sowie in Form des Zeigens des Bildes und schließlich in Form der gemeinsamen Reverbalisierung der Erinnerung. Dadurch geht das Unvorstellbare durch den Körper und das Gefühl der Schüler*innen hindurch und kehrt als Materialisiertes und Visualisiertes zu der Erzählerin zurück.

Auch Zeug*innen können als eine Art von Übersetzer*innen im Prozess der Übersetzung verstanden werden. Mithilfe eines Entwurfs des „Gemäldes der Atombombe“ müssen sie erkennen, was ein/e Schüler*in von ihren Erzählungen über die Atombombe verstanden hat. Ferner versuchen sie, passende Worte zum Korrigieren des Entwurfs durch die Erinnerung zu finden, die durch das Vorzeigen des Entwurfs erweckt wurde. Demzufolge kann das Projekt GA als Übersetzung ins Malen aufgrund der Co-Übersetzung von Erzähler*innen und Maler*innen verstanden werden.

Wie die Kulturwissenschaften nach dem „*translational turn*“ (Bachmann-Medick 2007) darauf hinweisen, kann der Begriff „Übersetzung“ nicht nur als Tätigkeit der wörtlichen Übertragung zwischen verschiedenen Sprachen, sondern auch als Phänomen kultureller Übertragung im Allgemeinen interpretiert werden (vgl. Einleitung dieses Sammelbandes, auch Engel 2016). Solche Übersetzung im weiteren Sinne kann bei dem Vorhaben des Übertritts über die Grenzen in einen anderen Bereich – von sprachlichen und nicht-sprachlichen Darstellungsformen, Raum und Zeit, sozialer Klasse und schulischem/akademischem Werdegang, Gender und Alter – interpretiert werden. Dabei bedeutet jedoch die Übersetzung nicht nur ein Element in der Kultur A in einem anderen damit vergleichbaren Element in der Kultur B umzusetzen. Damit kann vielmehr der Prozess der qualitativen Änderung aller Elemente verstanden werden, die sich darauf beziehen. Dazu gehören auch „Übersetzer*innen“ selbst. Wenn man sich als kultureller Übersetzer*in in diesen Prozess hineinversetzt, wird die Selbstverständlichkeit seiner/ihrer „Identität“, der „Grenze“ zwischen Selbst und Anderen, und die Beziehung zwischen den

beiden infrage gestellt. In solcher Erfahrung von Instabilität, Unbegreiflichkeit und Verlegenheit kann sich sodann eine Gelegenheit für eine neue Grenzziehung und möglicherweise auch ein Grenzerlöschen ergeben. Eine solche Erfahrung des Hineinversetzens des Selbst in die Übersetzungssituation bei der kulturellen Übersetzung nennt sich hierbei „Über-Setzung“. Was das „Gemälde der Atom bombe“ anbelangt, könnte dies als Modell betrachtet werden, um das Geschehen der „Über-Setzung“ durch die kulturelle Übersetzung zwischen den verschiedenen Darstellungsformen und Altern pädagogisch zu vermitteln.

Nun stellt sich die Frage, wie die Herstellung eines Gemäldes in diesem Projekt trotz der Erschütterungswirkung der Über-Setzung befördert wird. Um die Erinnerung von Überlebenden von der von Schüler*innen zu unterscheiden, könnte erstere die „primäre Erinnerung“ und letztere „sekundäre Erinnerung“ genannt werden. Diese Unterscheidung benutzend könnte die Aussage der Schülerin C so verstanden werden, dass die sekundäre Erinnerung die primäre Erinnerung aufgrund der Erzählung des Zeugen G nachvollzieht. Auch der Zeuge G kann nur vermuten, welche sekundäre Erinnerung bei der Schülerin C entstanden ist, und reguliert daraufhin ihre weitere Erzählung. Diese Kombination funktioniert im Sinne der Theorie der doppelten Kontingenzen (vgl. Luhmann 1984, S. 152 ff.). Sowohl für die Schülerin C als auch für den Zeugen G bleibt die Erinnerung der anderen Person wechselseitig unklar. Die beiden können nur erwarten, was die Andere erwartet. Noch dazu kann auch die Erwartung von der Erwartung von der Anderen bedingt werden, weil jede Erinnerung davon abhängt, was die oder der Andere erwartet.

Aufgrund dessen kann die Verlegenheit bei der Schülerin C bezüglich der Unvorstellbarkeit als Verwirrung infolge der Komplexität der doppelten Kontingenzen beobachtet werden. Dies könnte eine Ursache ihres Schmerzes sein. Aber zugleich kann die gleiche Situation auch als Basis der weiteren Kommunikation für die Reduktion der Komplexität angesehen werden. Die Schülerin C musste sich mit dem Zeugen G mehr als 20 Mal treffen, bis sie ihr Gemälde angefertigt hatte. Die Komplexität der doppelten Kontingenzen kann durch die Wiederholung des wechselseitigen Ansprechens und Zuhörens reduziert werden, und dadurch lässt sich die Über-Setzung des Erzählers ins Malen allmählich vollziehen.

4 **Gemälde als Medium der Über-Setzung**

Die Sprache der Überlebenden und auch der Schüler*innen kann als zentrales Medium für die Über-Setzung beim Projekt GA gelten. Ein zweites wichtiges Medium stellen die Gemälde selbst dar. Diese sind mehr als das Ergebnis des

vom Projekt aktivierten „kommunikativen Gedächtnisses“. Im Prozess seiner Herstellung wird durch und über das Gemälde die Komplexität der doppelten Kontingenzen bezüglich der primären und sekundären Erinnerung reduziert.

Aus dieser Perspektive ist die Fernsehreportage von Interesse, die Interviews mit einigen Teilnehmenden am Projekt GA gesendet hat (NHK-TV). In der Reportage wird eine Szene des Gesprächs zwischen der Schülerin H und der Zeugin I gezeigt, die sich am Projekt ab Sommer 2016 beteiligte und eine Szene gemalt hat, in der viele Tote und Schwerverletzte am Ufer eines Flusses liegen. Aufschlussreich ist insbesondere die folgende Unterhaltung, die sich bei der gemeinsamen Betrachtung des Bildentwurfs ereignet hat: die Schülerin H bringt eine provisorische farbige Skizze mit und fragt die Zeugin I, ob dies mit ihrer Erinnerung übereinstimmt. Daraufhin:

I: Nein, es war nicht so. Unglaublich viele Opfer lagen auf dem Boden, so dass es keinen Platz zum Treten gab. die Haare von verbrannten Leuten waren nicht schwarz, und sie sahen etwas anders aus als Sie sie gemalt haben. Ich hatte noch den Eindruck, dass sie noch struwweliger waren.

H: Achso. Was für eine Farbe hatten sie denn, vielleicht eine braune Farbe?

I: Braun....., das kann sein. An die Farbe erinnere ich mich nicht mehr sicher. Jedenfalls sind ihre Haare wegen des Wärmestrahls struwwelig gewesen.

H: Ich verstehe. Beim nächsten Mal werde ich mehr Tote zeichnen und.....

Durch das Ansehen des Gemäldes hebt hier die Zeugin I die Nichtübereinstimmung ihrer primären Erinnerung mit der sekundären Erinnerung der Schülerin H hervor. Die Vorstellung der Schülerin H, die als provisorische Skizze stilisiert wurde, verliert ihre Adäquanz durch die Reaktion der Zeugin I. Die Schülerin sieht sich aufgefordert, ihre Vorstellung und Skizze zu korrigieren und der primären Erinnerung „angemessener“ zu gestalten. Demzufolge kann die Beziehung zwischen der Zeugin und der Schülerin nicht als symmetrisch angesehen werden. Wer die Gültigkeit der provisorischen Skizze als Repräsentation des Erlebnisses beim Atombombenabwurf beurteilen kann, das ist nur die Zeugin I und nicht die Schülerin H.

Es sollte jedoch nicht angenommen werden, dass die Zeugin I eine präzise Vorstellung in ihrem Gedächtnis besitzt und eine Entscheidung bezüglich der Korrektheit der sekundären Erinnerung durch den Vergleich ihrer Vorstellung mit der vorgezeigten Skizze treffen könnte. Auch in der primären Erinnerung der Zeugin I bleibt vage, welche Farbe die Haare der liegenden Toten und Verletzten damals hatten. Sie kann allerdings sagen, dass sie „nicht schwarz“ waren und eine andere Textur hatten als im Bild skizziert. Bei der oben genannten Unterhaltung wird die primäre Erinnerung von der Zeugin I nicht vorausgesetzt,

sondern erst aufgrund ihres Inkompatibilitätsgefühls erweckt. Aufgrund dieses Gefühls wird dann jedoch die weitere Kommunikation und damit auch die Änderung der sekundären Erinnerung befördert. Insofern könnte die Über-Setzung des Erzählens ins Malen als ein Prozess charakterisiert werden, der ohne endgültiges Subjekt verläuft. Mit anderen Worten erfolgt die Über-Setzung so, als ob das Gemälde mithilfe der Zeug*innen, der Maler*innen die Erinnerung an die schwierig vorstellbare Vergangenheit ermöglichen würde.

Bezüglich des Gemäldes als Medium bleibt noch ein Diskussionspunkt, der eingehender erörtert werden sollte, aber hier nur angedeutet werden kann. Es geht um die pädagogische Schutzwirkung des Gemäldes. Wie Akiko Naono betont, die sich seit langem mit der narrativen Forschung zu Erzählungen von Überlebenden beim Atombombenabwurf befasst hat, „bringt das Anhören von Zeugenaussagen über ihre traumatischen Erlebnisse unvermeidlich den Schmerz mit sich, auch wenn es ein gut trainierter Experte macht“ (Naono 2015, S. 214). Auch im Projekt GA ist das der Fall. Es muss berücksichtigt werden, dass Schüler*innen keine Expert*innen des Anhörens von traumatischen Erlebnissen sind. Bei meinen Interviews zeigten sich einige Schüler*innen, die am Projekt teilgenommen haben, entsetzt über die Erzählungen der Augenzeug*innen. Hier könnte danach gefragt werden, wie es für sie möglich ist, ihre Tätigkeit des Zuhörens trotz ihrer schmerzhaften Erfahrungen fortzusetzen. Die Schülerin C sagt, dass sie die Erzählung des Zeugen G manchmal entsetzlich fand, und die Unterträglichkeit nur durch die Konzentration auf die Herstellung des Gemäldes überstehen konnte. Auch einige andere Schüler und Schülerinnen erwähnen ähnliche Erfahrungen wie die Schülerin C.

Aufgrund der bisherigen Forschungen über die Erinnerungen von Katastrophen könnte eine solche Schutzwirkung von Kunstwerken auch kritisiert werden. Denn „wir werden durch die Berührung mit der Erinnerung an das ‚unmögliche‘ Ereignis oft dazu verführt, diese Ursachen unserer Angst aus Zeugenaussagen zu beseitigen und ‚Erzählungen‘ ohne solche Momente zu produzieren“ (Naono 2015, S. 214). Eine Überlegung von Eric Santner (1992) aufnehmend betont Naono, dass wir dazu neigen, „die durch Zeugenaussagen erweckte Emotionalisierung anhand des ‚narrativen Fetischismus‘ bewusst oder unbewusst zu beruhigen, der als die Konstruktion und Entwicklung von Erzählungen zum Zweck der Auflösung aller Spuren von Verletzung und Verwirrung betrachtet wird“ (ebd.).

Im Fall des Projekts GA kann dieser „narrative Fetischismus“ noch allgemeiner mit „Darstellungsfetischismus“ bezeichnet werden. Aller Kritik zum Trotze ließe sich eine pädagogische Perspektive vorschlagen, die die positive Seite eines solchen „Darstellungsfetischismus“ verdeutlicht. Wie im Projekt GA

beobachtet werden kann, ist dieser auch hinsichtlich seiner Schutzwirkung zu analysieren, der die Annäherung an das eigentlich Unerreichbare, das Nicht-Annäherbare insbesondere für Heranwachsende ermöglichen kann.⁷

5 **Remedialisierung durch die Über-Setzung der Über-Setzung: Zum Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis**

Seit dem Atombombenabwurf in Hiroshima sind bereits mehr als 70 Jahre vergangen. Das Durchschnittsalter von Überlebenden beträgt inzwischen über 80 Jahre. Angesichts dieser Situation scheint es sicher zu sein, dass die Fortsetzung der Beförderung des kommunikativen Gedächtnisses durch das Projekt GA im Laufe der Zeit noch schwieriger wird. Es ist vor allem in Rücksicht auf eine solche Situation bemerkenswert, dass in letzter Zeit Theaterstücke und Fernsehfilme veröffentlicht wurden, die das Projekt GA thematisieren. Genannt werden hierbei beispielhaft das Theater „*ano natsu no e*“ (Gemälde jenes Sommers)“ von der Theater-Gruppe „*seinenza*“, das von der Dramatikerin Keiko Fukuyama 2015 geschrieben und als Premiere im gleichen Jahr aufgeführt wurde (Fukuyama 2017), und der Fernsehfilm „*futari no canvas*“ (Leinwände von zwei Schülerinnen)“, der am 1. August 2017 von NHK-TV [*nippon hōsō kyōkai*=Fernsehsender Japan] ausgestrahlt wurde. Indem die Praxis der Über-Setzung des Erzählens ins Malen beim Projekt darüber hinaus noch in die Form der performativen Kunstwerke über-setzt wird, kann die Möglichkeit der

⁷Die Notwendigkeit einer weiteren Diskussion des „Darstellungsfetischismus“ befindet sich nicht nur auf der Ebene des kommunikativen Gedächtnisses, sondern auch auf der Ebene des kulturellen Gedächtnisses. Wie die bisherige Auseinandersetzung um die räumliche Bearbeitung des Friedensparks Hiroshima als Medium der Erinnerung beispielhaft zeigt, wurde und wird sie von Günther Anders (1982, S. 120; japanische Übersetzung 1960, S. 164) bis zur gegenwärtigen Forschung oft kritisiert, dass sie eine „Gewalt der Ästhetisierung“ (Fukuma 2015, S. 135) des Raumes verursacht und die Vergessenheit der Vergangenheit sowie die Vernachlässigung von zeitgenössischen Lebenden erweckte. Obwohl auch ich solche Kritik in Hinsicht auf die „Politik des Gedächtnisses“ relevant finde, scheint es mir notwendig, sie aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft auch mit dem Stichwort „Pädagogischer Schutz“ zu reflektieren.

Erinnerung an die primäre und sekundäre Erinnerung bei Zuschauer*innen auch in Zukunft entstehen. Genau hier kann der Ort der Transformation vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis noch deutlicher gesehen werden.

Dieses Phänomen der Erinnerungsdynamik durch die Kontinuität der medialen Neuvermittlung kann mit dem medienwissenschaftlichen Terminus „Remedialisierung“ bezeichnet werden, der auch in die Memory Studies eingeführt und dort als „Gedächtnis der Medien“ (Erl 2017, S. 160, vgl. auch Erl 2007) interpretiert wird.⁸ Auch bildungswissenschaftlich ist diese Remedialisierung bedeutend und lässt sich in mehrfacher Hinsicht auf Bildung beziehen. Die Remedialisierung bezüglich des Projektes kann einerseits als Ergebnis einer Reihe von Über-Setzungen durch die Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt – zwischen dem individuellen und dem kollektiven Gedächtnis – in der Schulpraxis und bei der künstlerischen Produktion gelten. Andererseits kann die Remedialisierung selbst jedoch auch als Prozess der Über-Setzung verstanden werden, deren Erinnerungsdynamik die Bildung zeitlich entgrenzt befördert.

Das „Gedächtnis der Medien“ wird ständig transformiert. Am Ende des Fernsehfilms „*futari no canvas*“ befindet sich eine Szene der Eröffnungszeremonie der Ausstellung „Gemälde der Atombombe“. Riho Yanai (Fuka Kobayashi), eine Schülerin beim Projekt GA, fragt den Zeugen Yuzo Endo (Masaomi Kondo) nach einem Eindruck von ihrem Gemälde. Das Fernsehdrama lässt ihn auf ihre Frage lächelnd antworten, „das Gemälde ist anders als mein Gedächtnis“. Und er spricht weiter: „Es ist jedoch in Ordnung“. Laut dem Interview mit dem Direktor des Fernsehprogramms der Hiroshima Filiale von NHK-TV, Noritoki Kumano, ist diese Szene aufgrund einer tatsächlichen Aussage von einem Zeugen inszeniert worden. Genauso wie Wissenschaftler*innen im Feld der Memory Studies nimmt auch er an, dass das Wichtigste bei Versuchen der „Übermittlung“ des Gedächtnisses von Katastrophen nicht darin liegt, das Gedächtnis von Überlebenden durch die generationsübergreifende Kommunikation vollständig nachzuahmen. In der oben genannten Szene kann die Botschaft identifiziert werden, dass die

⁸In der Medienwissenschaft heißt die „remediation“, die hier als „Remedialisierung“ ins Deutsche übertragen wird, ursprünglich „the formal logic by which new media refashion prior media forms“ (Bolter und Grusin 1999, S. 273).

Erinnerungen durch die Verkettung von „Fehlübersetzungen“ zwar deutlich verändert werden, dass sie aber ohne ein solches Instrument wie das Projekt GA nicht geschehen könnte.⁹

Solche „Fehlübersetzungen“ können auch zwischen den Praxen des Projektes selbst und ihren dramatischen Darstellungen passieren. Die Erinnerung von Schülern*innen beim Projekt ist selbstverständlich nicht identisch mit der Erinnerung von Zuschauer*innen des Theaterstücks oder des Fernsehfilms. Man könnte es so beschreiben, dass in der Sequenz der Erinnerungskulturen bezüglich des Projektes auf der Ebene des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses die Übersetzungen/Über-Setzungen des eigentlich Unübersetzbaren versucht werden. Dies kann nicht bedeuten, dass die Transformation des Gedächtnisses durch die Verkettung der heterogenen Erinnerungen als beliebig beurteilt werden sollte. Sowohl die Übersetzungen zwischen der primären und sekundären Erinnerung bei der Über-Setzung des Erzählens ins Malen beim Projekt GA, als auch die Über-Setzung solcher Über-Setzungen in Dramen weisen uns darauf hin, dass es relevant ist, über die Möglichkeit der kontinuierlichen Herstellung der Erinnerungskulturen als ein Mittel gegen die Krise des Vergessens der atomaren Katastrophe durch den Generationswechsel zu reflektieren. Dies gilt nicht nur für das Projekt GA, sondern allgemein auch für alle Versuche der „Übermittlung“ des Gedächtnisses von Katastrophen.

Literatur

Anders, G. (1982). Der Mann auf der Brücke. Tagebuch aus Hiroshima und Nagasaki (Original 1959). In Ders. (Hrsg.), *Hiroshima ist überall*. München: C.H. Beck. 篠原正瑛訳 (1960)『橋の上の男』朝日新聞社.

⁹Bezüglich der Worte „Es ist jedoch in Ordnung“ von Endo im Fernsehfilm sagt die Schülerin B, „ich hätte gerne so etwas Ähnliches gehört“. Nach meiner Annahme gerät sie, genauso wie andere Schüler*innen, bei der Anfertigung von Gemälden wegen einer gespaltenden Denkweise in Verlegenheit; einerseits scheint sie zu denken, dass man das Gedächtnis von Anderen mit Malerei repräsentieren könnte oder sogar müsste, aber anderseits, dass man nur transformieren kann, was als Gedächtnis von Anderen vorgestellt werden kann. Die Worte von Endo kann die zweite Denkweise unterstützen und bedeuten, dass man trotz der vergeblichen Suche eines originellen oder zumindest authentischen Gedächtnisses immer fehlübersetzen kann. Die Schüler*innen beim Projekt GA könnten mit einer solchen Botschaft ermutigt werden.

Assmann, A., & Assmann, J. (1994). Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis In: K. Merten, S. J. Schmidt & S. Weischenberg (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* (S. 114–140). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Bolter, J. D., & Grusin, R. (Hrsg.). (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: MA: MIT Press.

Engel, N. (2016). Die Übersetzung des Pädagogischen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven empirischer Erkenntnisgenerierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich, & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft* (S. 253–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Erll, A. (2007). *Prämeditation – Remediation. Repräsentationen des indischen Aufstands in imperialen und post-kolonialen Medienkulturen (von 1857 bis zur Gegenwart)*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Erll, A. (2017). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Mezler Verlag.

Esposito, E. (2002). *Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fukuma, Y. (2015). *Erfindung von Überresten und Verlust ihrer Eigenschaften. Zur Dynamik von Medien und Räumen um den Atombombendom*, Shiso [=Gedanken]. Nr. 1096, Tokyo: Iwanami-Verlag, S. 130–152. 福間良明 (2015) 「遺構の発明と固有性の喪失——原爆ドームをめぐるメディアと空間の力学」『思想』第 1096 号、岩波書店、130–152 頁 (Japanisch).

Fukuyama, K. (2017). Gemälde jenes Sommers. In Japanese Konferenz für Theaters des Realismus (Hrsg.), *Konferenz für Theater*, Nr. 154, S. 44–77. 福山啓子(2017)「あの夏の絵」全日本アリズム演劇会議編『演劇会議』第 154 号、44–70 頁 (Japanisch).

Halbwachs, M. (1991). *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer (orig.: *La mémoire collective*. Paris: Presses universitaires de France 1950).

Hiroshima City Museum of Contemporary Art (1997), 50 Commissioned Works on the Theme „Hiroshima“, Tokyo: Toppann-Insatsu. 広島市現代美術館(1997)『制作委託テーマ・ヒロシマ 50』凸版印刷株式会社 (Japanisch/Englisch).

Hiroshima Municipal Senior High School (1999). *Kiri Shigeru (Paulownia wird dick)*. 50. Jubiläumsmagazin. Hiroshima: Gyosei. 広島市立基町高等学校編(1999)『桐茂る(創立五十周年記念誌学校編)』ぎょうせい (Japanish).

Hiroshima Municipal Senior High School (2009). *Kiri Shigeru (Paulownia wird dick)*. 60. Jubiläumsmagazin. Hiroshima: Gyosei. 広島市立基町高等学校編 (2009)『桐茂る(創立五十周年記念誌学校編)』ぎょうせい (Japanish).

Hiroshima Municipal Senior High School (2016). Atomic Bomb Drawings 2015. 広島市立基町高等学校編(2016)『原爆の絵 Atomic Bomb Drawings 2015』広島市立基町高等学校 (Eigendruck) (Japanisch).

Hiroshima Municipal Senior High School (2017). Atomic Bomb Drawing 2016. 広島市立基町高等学校編(2017)『原爆の絵 Atomic Bomb Drawings 2016』広島市立基町高等学校 (Eigendruck) (Japanisch).

Hiroshima Peace Memorial Museum (Hrsg.). (2007). *A-Bomb Drawings by Survivors*. Tokyo: Iwanami-Verlag. 広島平和記念資料館編(2007)『原爆の絵——ヒロシマを伝える』岩波書店 (Japanisch/Englisch).

Hiroshima Peace Memorial Museum, & Hiroshima Municipal Senior High School (2017). *2007–2016 Atomic Bomb Drawings*. (Eigendruck).

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 佐藤勉訳 (1993/1995)『社会システム理論』上下巻. 恒星社厚生閣.

Naono, A. (2015). *Erlebnis der Atombombe und Japan nach dem Zweiten Weltkrieg: Entstehung und Übermittlung des Gedächtnisses*. Tokyo: Iwanami-Verlag. 直野章(2015)『原爆体験と戦後日本——記憶の形成と継承』岩波書店 (Japanisch).

NHK-TV (2017). Gemälde der Atombombe, gemalt von Schülern und Schülerinnen: Auf der Hinterbühne des Fernsehfilms „Leinwände von zwei Schülerinnen“, gesendet am 14. Juli 2017. ドキュメンタリー「高校生が描く“原爆の絵”——ヒロシマ8.6ドラマ ふたりのキャンバスの舞台裏」(NHK総合テレビ2017年7月14日中国地方放送) (Japanisch).

Ogura, Y. (2013). Die Darstellungsweise der Untersuchungen über die Erlebnisse der Atombombe und die Positionalität von Beobachtern: Wozu und wie werden sie dargestellt? In H. Hama et al. (Hrsg.), *Interpretationsmöglichkeit der Untersuchungen von Überlebenden beim Atombombenabwurf: Zur Übermittlung des Gedächtnisses von Hiroshima und Nagasaki* (S. 207–257). Tokyo: Verlag der Keio Gijuku Universität, 小倉康嗣(2013)「被爆体験をめぐる調査表現とポジショナリティ——なんのために、どのように表現するのか」浜日出夫・有末賢・竹村英樹編『被爆者調査を読む——ヒロシマ・ナガサキの継承』慶應義塾大学出版会、207–254頁 (Japanisch).

Olick, J. K. (1999). Collective Memory. *The Two Cultures. Sociological Theory* 17 (3), S. 333–348.

Santner, E. L. (1992). History beyond the Pleasure Principle: Some Thoughts on the Representation of Trauma. In S. Friedlander (Hrsg.), *Probing the Limits of Representation: Nazism and the “Final Solution”* (S. 143–154). Cambridge & Massachusetts: Harvard University Press.

Yamana, J. (2001). Behält Hiroshima den Zweiten Weltkrieg im Gedächtnis? Zur Raumanalyse des Friedensparks in Hiroshima. In *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 7, S. 305–327.

Yamana, J. (2016). Günther Anders in Hiroshima. In L. Wigger, B. Platzer, & C. Bünger (Hrsg.), *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven* (S. 141–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Yamana, J., & Yano, S. (Hrsg.). (2017). *Kann das Gedächtnis über Katastrophen übermittelt werden? Zur Diskussion aus der bildungsphilosophischen Perspektive*. Tokyo: Keiso-Shobo. 山名淳・矢野智司編(2017)『災害と厄災の記憶を伝える——教育学は何ができるか』勁草書房 (Japanisch).

Yamana, J. (2017). Hiroshima als architektonischer Raum der Erinnerung. In *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 22, S. 61–79.



Zur Übersetzung der Grammatik und Rhetorik der Dekolonialität

Phillip D. Th. Knobloch

1 Einleitung

Seit einigen Jahren wird in den bildungstheoretischen Debatten wieder verstärkt die These vertreten, dass Bildung mit dem Erlernen fremder Sprachen assoziiert werden sollte. Denn mit jeder neuen Sprache, so beispielsweise die Argumentation von Jörissen und Marotzki (2009, S. 12 f.) in ihrer Interpretation der klassischen Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, eigne man sich letztlich eine neue Weltansicht an, gewinne man neue Perspektiven und könne man so den eigenen Horizont erweitern. Von einer bildenden Wirkung der Sprachaneignung wird nicht nur insofern ausgegangen, als diese neue Ansichten ermögliche, sondern vor allem auch, da bisherige Perspektiven durch die neuen Sichtweisen *relativiert*, bisherige Weltansichten *dezentriert* und *flexibilisiert* würden.

„Die Flexibilisierung gewinnt der Mensch nach Humboldt [...] dadurch, dass er sich (über Sprachen) andere Kulturen, Sinn- und Bedeutungshorizonte erschließt und auf diese Weise in die Lage versetzt wird, sich selbst auf Distanz zu seinen eigenen kulturell vermittelten Wertorientierungen zu bringen“ (ebd., S. 13).

Wirft man einen Blick auf die europäische Bildungs- und Schulgeschichte, so ist kaum zu übersehen, dass die Idee, Bildung habe es mit dem Erlernen fremder Sprachen und der Begegnung mit fremden Kulturen zu tun, alles andere als neu ist. Denn seit dem Frühmittelalter, so etwa der Altphilologe Manfred Fuhrmann (2006), beruhte zumindest die höhere Bildung in Europa jahrhundertelang auf der Auseinandersetzung mit Kulturen bzw. kulturellen Traditionen und Inhalten, für

Ph. D. Th. Knobloch (✉)
Universität Siegen, Siegen, Deutschland
E-Mail: phillip.knobloch@uni-siegen.de

deren Aneignung das Erlernen fremder Sprachen als notwendig erachtet wurde. Angesprochen sind hier vor allem der christliche und der antike Bildungskanon, an dem sich die europäische Schule seit der Herrschaft der Karolinger auf die eine oder andere Art und Weise orientierte. Zur Auseinandersetzung mit den dabei als zentral erachteten Texten war es bekanntlich notwendig, Latein bzw. Altgriechisch zu lernen, weshalb dem Studium dieser alten Sprachen mitunter viel Raum gewährt wurde. Das Erlernen der antiken Fremdsprachen ermöglichte es also zuallererst, sich über die Lektüre entsprechender Texte mit fremden oder zumindest in gewissem Maße unbekannten kulturellen Weltansichten vertraut zu machen.

Während Fuhrmann noch betonte, dass die Idee höherer Bildung zumindest im klassischen europäischen Sinne wesentlich mit der Auseinandersetzung und Aneignung christlicher und antiker kultureller Inhalte assoziiert werden müsse, wird in den neueren bildungstheoretischen Überlegungen bezweifelt, dass Bildung gegenwärtig noch inhaltlich fundiert werden kann (Jörissen und Marotzki 2009, S. 9 ff.). Während man also einerseits an der Idee festhält, Bildung habe es mit dem Erlernen neuer Sprachen zu tun, wird andererseits betont, dass Bildung nicht mehr inhaltlich, sondern *formal* zu bestimmen sei. Fragwürdig wird damit nicht nur, welchen Sprachen Bildungspotenzial zugesprochen, sondern vielmehr auch, was überhaupt unter einer fremden Sprache verstanden werden sollte. Denn formal betrachtet kann zunächst nur festgehalten werden, dass jene fremden Sprachen Bildungspotenzial enthalten, die nicht nur neue Weltansichten hervorrufen und den bisherigen Horizont erweitern, sondern die bisherige Sicht auf die Welt relativieren oder bestenfalls sogar dezentrieren können. Dies kann umgekehrt bedeuten, dass das, was gelernt wurde, um die bisherige Weltansicht zu relativieren oder dezentrieren, als fremde Sprache bezeichnet werden kann. Neue Weltansichten werden demnach durch das Erlernen neuer Sprachen hervorgebracht, denn neue Sprachen sind durch ihr Potenzial bestimmt, neue Weltansichten hervorrufen zu können.

Geht man von dieser formalen Bestimmung von Bildung aus, so liegt es nahe danach zu fragen, welche *konkreten* Gegenstände bzw. Sprachen geeignet sind, in *konkreten* Fällen relativierend und dezentrierend auf bestehende Weltansichten einzuwirken. Es überrascht daher nicht, dass aktuelle Vertreter*innen dieser formalen Bestimmung von Bildung ihre Theorie und Theoriebildung an die *empirische* Erforschung von konkreten Bildungsprozessen und Bildungsmedien koppeln. So untersuchen etwa Jörissen und Marotzki (2009) konkrete Medien, etwa Filme oder Fotos, hinsichtlich ihres Bildungspotenzials; Hans-Christoph Koller (2012) zeigt des Weiteren auf, wie die Entwicklung eines zeitgemäßen

Bildungskonzepts in der Rückkopplung an die empirische Erforschung konkreter Bildungsprozesse vorangebracht werden kann.

Übernimmt man diese empirische Orientierung, so ist es interessant danach zu fragen, welchen fremden Sprachen sich Wilhelm von Humboldt, auf den die Rede über Bildung durch das Erlernen neuer Sprachen zurückgeführt wird, selbst konkret gewidmet hat. Während es einerseits kaum zu übersehen ist, dass das Studium der antiken Sprachen und Kulturen für Humboldt äußerst wichtig war, muss andererseits auch festgehalten werden, dass er ebenso eine Faszination gegenüber Sprachen gespürt haben muss, die in gewisser Hinsicht als randständig gelten. Von randständigen Sprachen kann insofern gesprochen werden, als sich Humboldt, etwa im Fall des Baskischen, dem Studium einer europäischen Minderheitensprache, oder, wie beispielsweise im Fall amerikanischer ‚Indianersprachen‘, dem Studium außereuropäischer bzw. nicht-westlicher Kulturen und Weltansichten widmete (vgl. Koller 1997, S. 58 f.; Borsche 1990, S. 138 ff.). Nachvollziehbar ist sein Interesse an randständigen und nicht-europäischen Sprachen allein deshalb, da für ihn Bildung eben auf die Relativierung und Dezentrierung bestehender Weltansichten zielen sollte. Und es leuchtet ein, dass Mehrheits- durch Minderheitsperspektiven, und europäische bzw. westliche Weltansichten durch die Auseinandersetzung mit nicht-europäischen oder nicht-westlichen relativiert oder sogar dezentriert werden können.

Allein aufgrund seiner intensiven Auseinandersetzung mit den amerikanischen ‚Indianersprachen‘ kann man demnach behaupten, dass in Humboldts eigener Bildungsbiografie eine Wertschätzung der Relativierung und Dezentrierung europäisch-westlicher Weltansichten zum Ausdruck kommt. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Diskurse und Entwicklungen wirkt dies überaus aktuell, ist es doch mittlerweile schon fast eine Binsenweisheit, dass eine große und entscheidende Aufgabe und Herausforderung der Gegenwart darin besteht, eurozentrische Perspektiven zu überwinden. Will man sich nun aber an dieser Idee einer auf Dezentrierung westlicher Weltansichten zielenden Bildung orientieren, so stellt sich die Frage nach den dafür geeigneten Fremdsprachen. Sind es immer noch ‚Indianersprachen‘, wie bei Humboldt, die hierzu herangezogen werden können? Ist es also das Studium indigerer oder nicht-westlicher Kulturen, das uns die erhofften neuen Horizonte erschließt?

Auch der aus Lateinamerika stammende Semiotiker Walter Mignolo (2012) hält es für notwendig, dominante Weltansichten, die er als modern, europäisch und westlich bezeichnet, zu relativieren und zu dezentrieren. Folgt man Mignolos Überlegungen, so erscheint es dazu jedoch wenig aussichtsreich, sich allein mit vermeintlich nicht-westlichen Kulturen und Sprachen auseinanderzusetzen. Denn als Konsequenz des europäischen Kolonialismus und in Folge der

sogenannten europäischen Expansion sei die strikte Trennung zwischen westlichen und nicht-westlichen Kulturen, Sprachen oder Weltansichten insofern irreführend, als mittlerweile die ganze Welt mehr oder weniger mit europäischer bzw. westlicher Kultur in Kontakt gekommen und dadurch in vielfacher Hinsicht geprägt worden sei. Darüber hinaus müsse man aber auch bedenken, dass der europäische Kolonialismus die moderne westliche Kultur ebenfalls maßgeblich geprägt habe, weshalb auch von dieser Seite aus eine strikte Trennung zwischen westlichen und nicht-westlichen Kulturen und Weltansichten problematisch sei. Da Mignolo diese problematische Trennung als Ausdruck einer modernen westlichen Weltansicht versteht, deren Ursprünge auf den europäischen Kolonialismus zurückgehen, fordert er die Entwicklung neuer Weltansichten, die er als dekolonial bezeichnet. Diese sollen es erlauben, sowohl eingeschränkte westliche als auch eingeschränkte nicht-westliche Perspektiven und Standpunkte zu überschreiten.

Die Überlegungen Mignolos lassen den Schluss zu, dass auch er – in gewissem Sinne also ähnlich wie Humboldt – das Erlernen einer neuen Sprache für notwendig erachtet, um sich derartige dekoloniale Sichtweisen zu erschließen. Zumindest lassen sich seine Ausführungen (Mignolo 2012) dahin gehend interpretieren, dass er zur Eröffnung dekolonialer Perspektiven ein sprachliches Grundstudium empfiehlt, das sich, auf den ersten Blick ganz klassisch, aus Grammatik, Rhetorik und Logik zusammensetzt. Anders als bei dem für die europäische Schul- und Bildungsgeschichte lange Zeit bedeutsamen *Trivium* der *Artes liberales* spricht Mignolo jedoch nicht von der lateinischen Grammatik, nicht von der Rhetorik antiker Dichter und nicht von der Logik griechischer Philosophie; vielmehr ist bei ihm von der *Rhetorik der Moderne*, der *Logik der Kolonialität* und der *Grammatik der Dekolonialität* die Rede. Da Mignolos Einführung in die Grammatik der Dekolonialität in deutscher Übersetzung vorliegt, bietet es sich an, sich hierzulande mit diesem Werk nicht nur die dort behandelte Rhetorik, Logik und Grammatik zu erschließen, sondern darüber vor allem dekoloniale Weltansichten zu eröffnen, dabei westliche Sichtweisen zu relativieren, zu flexibilisieren und zu dezentrieren. Wie sich zeigen wird, spielen Übersetzungen hier eine wesentliche Rolle. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf das von Mignolo geforderte dekoloniale Grenzdenken, das nicht mehr im klassischen sprachtheoretischen Sinne als *eine Sprache*, sondern vielmehr als *eine Sprache der Übersetzung* zu verstehen ist.

Doch trotz vorliegender deutscher Übersetzung deutet vieles darauf hin, dass sich das Werk Mignolos gerade aus hiesiger Perspektive nicht umstandslos erschließen lässt. Angesprochen wird dies etwa ganz deutlich von den Übersetzern selbst, die sich, wie später gezeigt wird, den Ausführungen Mignolos gegenüber teilweise absolutverständnislos zeigen. Dies mag daran liegen, dass

Mignolos Buch nicht nur in die Grammatik der Dekolonialität einführt, sondern selbst bereits auf dieser Grammatik beruht. Aber wie soll man mit einem Lehrwerk eine fremde Sprache lernen, wenn dieses selbst schon in dieser fremden Sprache verfasst ist? Dies scheint kaum möglich, weshalb, zumindest am Anfang, eine Übersetzung in die eigene Sprache äußerst hilfreich sein kann. In diesem Artikel soll deshalb versucht werden, über *Übersetzungen* einen Zugang zu Mignolos Grammatik der Dekolonialität, und damit zu dekolonialen Weltansichten, zu eröffnen. Dabei gilt es einerseits zu zeigen, dass Übersetzungen in Mignolos Konzept in zweifacher Hinsicht eine bedeutende Rolle spielen; andererseits wird die These aufgestellt, dass zumindest für den deutschsprachigen Kontext eine spezifische Form der Übersetzung hilfreich – wenn nicht gar notwendig – ist, um einen Zugang zu Mignolos Theorie zu eröffnen.

2 Übersetzungen in dekolonialer Absicht

Um sich einem Verständnis der Grammatik der Dekolonialität anzunähern, sollen nachfolgend zentrale Aspekte der Theorie Mignolos herausgestellt werden. Im Fokus steht dabei zunächst der von Mignolo verwendete Ausdruck *Moderne/Kolonialität*.¹ Es wird sich zeigen, dass Übersetzungen für das dekoloniale Denken wesentlich sind, dass Mignolo in dieser Hinsicht selbst mit Übersetzungen operiert, also selbst übersetzt. Folgt man der Sprache Mignolos, so kann an dieser Stelle von einer Übersetzung moderner in koloniale Sichtweisen gesprochen werden. Durch diese Übersetzung wird es für Mignolo möglich, dominante moderne Perspektiven durch koloniale zu ergänzen, sie damit zu relativieren und zu dezentrieren (Abschn. 2.1).

In einem weiteren Schritt soll gezeigt werden, dass Mignolo ein *Grenzdenken* propagiert, das die wechselseitige Übersetzung zwischen modernen und kolonialen Weltansichten ermöglichen soll. Gelingt diese Flexibilisierung der Sichtweisen, so verschwimmt bzw. verschwindet letztlich auch die klare Grenze

¹Mignolo verwendet in seinen englischsprachigen Texten den Ausdruck *modernity/coloniality*, in seinen spanischsprachigen den Ausdruck *modernidad/colonialidad*. Die deutschsprachige Übersetzung *Moderne/Kolonialität* ist insofern problematisch, als mit *modernity* bzw. *modernidad* nicht nur *Moderne*, sondern auch *Modernität* gemeint sein kann. Trotz möglicher damit einhergehender Verständnisprobleme wird, in Orientierung an der Übersetzung von Kastner und Waibel (vgl. Mignolo 2012), in dem vorliegenden Artikel stets von *Moderne* die Rede sein.

zwischen der eigenen und der fremden Sprache, zwischen – wie man mit Mignolo sagen kann – modernen und kolonialen Perspektiven. Als wünschenswert erscheint nun nicht mehr nur das Erlernen einer neuen Sprache, sondern darüber hinaus vor allem die Fähigkeit zur wechselseitigen Übersetzung (Abschn. 2.2).

Anschließend an die vorangegangenen Ausführungen zur Bedeutung der Übersetzung für das von Mignolo propagierte dekoloniale Denken werden *Übersetzungsprobleme* thematisiert. Denn während die Grammatik der Dekolonialität formal betrachtet mit ihrem Anspruch auf Relativierung, Flexibilisierung und Dezentrierung modern-westlicher Weltansichten durchaus verständlich und auch vernünftig erscheint, stellt sich in konkreten Fällen durchaus die Frage, ob die angesprochenen Übersetzungen gelingen, und verständlich werden. Inwieweit gelingt es also, durch das Studium der Grammatik der Dekolonialität, die Perspektive kolonialer Subjekte einzunehmen? Um diesen Fragen nachzugehen werden Verständnisprobleme aufgegriffen, die von den deutschsprachigen Übersetzern Mignolos selbst deutlich angesprochen wurden (Abschn. 2.3).

2.1 Übersetzung und ‚Moderne/Kolonialität‘

Der Ausdruck *Moderne/Kolonialität* nimmt in Mignolos dekolonialem Denken eine zentrale Stellung ein, da sich die gesamte dekoloniale Theorie auf die mit diesem Ausdruck angesprochene Denkfigur reduzieren und konzentrieren lässt. Aufgrund seiner systematischen Bedeutung kann er daher als Kern der Grammatik der Dekolonialität bezeichnet werden. Dabei sind es letztlich die Beziehungen zwischen Moderne und Kolonialität, die mit diesem Ausdruck thematisiert werden und es rechtfertigen, hier von einer Grammatik zu sprechen.

Versucht man sich der Bedeutung des Ausdrucks Moderne/Kolonialität anzunähern, so kann man zunächst darauf verweisen, dass für Mignolo die Moderne nicht vollständig erfasst werden kann, wenn man nicht auch ihre dunkle Seite betrachtet. Die dunkle Seite der Moderne bezeichnet er in diesem Zusammenhang als Kolonialität: „modernity and coloniality are two sides of the same coin“ (Mignolo 2003, S. 452).

Auf den von Mignolo hier angesprochenen Zusammenhang von Moderne und Kolonialität verweist der Ausdruck Moderne/Kolonialität dann, wenn man den Schrägstrich zwischen beiden Wörtern als Verbindung interpretiert. Jedoch könnte man das Verhältnis von Moderne und Kolonialität auch anders begreifen. Geht man etwa davon aus, dass Moderne und Kolonialität nicht zusammenhängen, so lässt sich dies ebenso mit dem Ausdruck Moderne/Kolonialität veranschaulichen. Hierzu wird der Schrägstrich zwischen den beiden Wörtern jedoch nicht mehr als

verbindendes, sondern als trennendes Element interpretiert. Letztlich liegt es also an der Lesart und der Interpretation der Bedeutung des Schrägstrichs, ob man im Ausdruck Moderne/Kolonialität einen Hinweis auf den vorhandenen, oder eben auf den nicht vorhandenen Zusammenhang zwischen Moderne und Kolonialität erkennt. Beide Sichtweisen, so kann man zusammenfassen, lassen sich mit diesem Ausdruck artikulieren.

Der Unterschied zwischen den beiden angesprochenen Sichtweisen auf den Zusammenhang von Moderne und Kolonialität ist insofern für Mignolo von großer Bedeutung, als hierdurch zwei grundsätzlich unterschiedliche Weltansichten angesprochen werden. Während er selbst betont, dass Moderne und Kolonialität zusammenhängen, lassen sich eurozentrische Sichtweisen auf die Moderne dadurch charakterisieren, dass hier ein Zusammenhang zwischen Moderne und Kolonialität verneint werde. Diese angeblich eurozentrische Sichtweise, aus der kein Zusammenhang zwischen Moderne und Kolonialität erkennbar ist, will Mignolo mit seiner alternativen Sichtweise überwinden bzw. erweitern.

Der Unterschied beider Positionen in ihrer Wahrnehmung des Zusammenhangs von Moderne und Kolonialität lässt sich laut Mignolo auf die unterschiedlichen Orte zurückführen, von denen aus hier die Moderne betrachtet wird. Während die als eurozentrisch kritisierte Sichtweise aus dem Inneren der Moderne operiere, verortet Mignolo die von ihm propagierte Sichtweise in deren *Exteriorität*. Dabei handele es sich bei dieser Exteriorität um ein „von der Rhetorik der Moderne im Prozess der Schaffung des eigenen *Innen* erfundenen *Außen*“ (Mignolo 2012, S. 122). In diesem Sinne können etwa die (ehemaligen) europäischen Kolonien in der Exteriorität verortet werden, da sie einerseits außerhalb Europas liegen, andererseits – eben als Kolonien – aber auch Europa zugerechnet werden können.

Mithilfe dieser *Rhetorik der Moderne* wurde und wird laut Mignolo eine spezifische Vorstellung von Moderne narrativ konstruiert – und zwar über die Abgrenzung zwischen einem Innen und einem Außen: „„modernity‘ is a European narrative that hides its darker side, ‘coloniality‘. Coloniality, in other words, is constitutive of modernity – there is no modernity without coloniality“ (Mignolo 2009, S. 39). Demnach bezeichnet der Begriff Moderne das Innen, Kolonialität jedoch das Außen in Bezug auf diese, durch die Rhetorik der Moderne narrativ produzierte, Differenz, die für Mignolo erstmals im Kontext der spanisch-europäischen Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung Amerikas wirksam wird. In Bezug auf diesen Ursprung spricht er daher von einer *kolonialen Differenz*, die zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten ontologisch und epistemologisch unterscheidet.

„The colonial difference operates by converting differences into values and establishes a hierarchy of human beings ontologically and epistemically. Ontologically, it is assumed that there are inferior human beings. Epistemically, it is assumed that inferior human beings are rational and aesthetically deficient“ (ebd., S. 46).

Die koloniale Differenz verweist demnach zunächst auf ein Machtverhältnis zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten sowie auf dessen Legitimierung. Dieses koloniale Machtverhältnis beruht laut Mignolo auf einer kolonialen Matrix der Macht bzw. auf der Kolonialität der Macht, kurz Kolonialität genannt. Von einer Matrix wird gesprochen, da hier Macht auf verschiedenen, miteinander verbundenen Ebenen ausgeübt wird. Unterscheiden kann man hier etwa zwischen 1) der „Privatisierung und Ausbeutung von Land und Arbeitskraft“, 2) der „Kontrolle der Autorität“, 3) der „Kontrolle von Geschlecht und Sexualität“, 4) der „Kontrolle der Subjektivität [...] und [...] der Erkenntnis“ sowie 5) der „Kontrolle der Natur und der natürlichen Ressourcen“ (Mignolo 2012, S. 142 f.).

Entscheidend ist nun, dass durch die Kontrolle der Erkenntnis die Annahme einer kolonialen Differenz – also einer epistemischen Hierarchie – hegemonial verbreitet und plausibel gemacht, und die Kolonialität der Macht in ihrer Gesamtheit dadurch legitimiert wird. In anderen Worten: Die geistige und kulturelle Rückständigkeit der Unterworfenen rechtfertigt deren Unterwerfung, die letztlich – so die Rhetorik der Moderne – ihnen ja nur dabei helfen soll, ihre Rückständigkeit zu überwinden. Dafür müssen sie demnach lernen zu verstehen, dass sie rückständig sind; und sie müssen lernen so zu denken und zu leben wie ihre Lehrer. Diese moderne *Logik der Kolonialität* zeigt sich erstmals im Zuge der spanischen Eroberung und Kolonialisierung Amerikas.

Obwohl sich diese koloniale Matrix der Macht zunächst im kolonialen Kontext ausbildete, gibt Mignolo zu bedenken, dass sie – trotz aller Transformationen – bis heute fortbesteht. Eine entscheidende Transformation lässt sich an der Stelle erkennen, an der es im Zuge der europäischen Aufklärung und der Emanzipation des europäischen Bürgertums zu einer Neubestimmung der kolonialen Differenz kam. Seitdem ist nicht mehr die Unterscheidung zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten im klassischen Sinne leitend, sondern die zwischen aufgeklärten und nicht-aufgeklärten, emanzipierten und nicht-emanzipierten bzw. modernen und nicht-modernen Menschen, Völkern, Kulturen und Ländern; heute kommt diese Differenz auch in der Unterscheidung zwischen westlicher und nicht-westlicher Welt zum Ausdruck.

Zusammenfassend können wir bis hierher festhalten, dass Mignolo der vorherrschenden, eurozentrischen Sichtweise auf die Moderne, die von einer Position innerhalb der Moderne aus operiert, eine alternative Sichtweise gegenüberstellt;

diese verortet sich explizit in der Exteriorität. Von dieser Außenposition aus ist es nun möglich, sowohl die Innen- als auch die Außenperspektive auf die Moderne neu zu erfassen; dies gelingt Mignolo mithilfe des mehrdeutigen Ausdrucks Moderne/ Kolonialität. Damit überwindet er insofern die von der Rhetorik der Moderne konstituierte koloniale Differenz, als er die hierfür grundlegende epistemische Hierarchie nicht nur irritiert, sondern auf den Kopf stellt: Ein umfassendes Verständnis der Moderne kann nun nur noch von außen – also aus der Perspektive jener, denen die Zugehörigkeit zur Moderne üblicherweise abgesprochen wurde – entwickelt werden. „Die aus dem Okzident stammenden Lösungen haben sich erschöpft, von Aristoteles und Platon bis zu Machiavelli, Hobbes und Locke, von Marx und Gramsci bis zu Carl Schmitt und Leo Strauss“ (ebd., S. 204).

In Bezug auf diese Auseinandersetzungen Mignolos mit dem Verständnis von Moderne erscheint es sinnvoll, von einer Übersetzungsarbeit zu sprechen. Denn ausgehend von der vorherrschenden Sichtweise auf die Moderne versucht Mignolo die Perspektive jener zu rekonstruieren, die üblicherweise nicht mit der Moderne identifiziert werden, bzw. denen – dem dominanten Verständnis nach – ein Mangel an Modernität, also an Bildung und Aufklärung, attestiert wurde und wird. Mignolo versucht demnach, im Ausgang von einem modernen Verständnis eine koloniale Sichtweise auf den Zusammenhang von Moderne und Kolonialität zu artikulieren. Man kann also sagen, dass er eine moderne Perspektive in eine koloniale übersetzt. Mignolo überquert hier sozusagen die Grenze zwischen Moderne und Kolonialität; er setzt von der einen zur anderen Seite über, um von der durch Kolonialität gekennzeichneten Seite aus eine neue Sicht auf die Moderne und ihre dunkle Seite, die Kolonialität, zu erhalten.

Durch diese Übersetzung, durch die Veränderung des Standpunktes, wird nun aber auch der Sinn bzw. die Bedeutung der Moderne insofern verschoben und transformiert, als die koloniale Differenz in neuem Licht erscheint: Während aus dem Inneren der Moderne nur ein einseitiges Verständnis der Moderne – das einen Zusammenhang zwischen Moderne und Kolonialität negiert – gewonnen werden kann, eröffnet die Exteriorität ein deutlich umfassenderes Verständnis: Denn von hier aus ist es nun möglich, neben dem vorherrschenden Verständnis der Moderne auch ein neues, koloniales Verständnis zu artikulieren. Hiermit verschiebt bzw. transformiert sich auch die Bedeutung der kolonialen Differenz: Die neu aufgezeigte Perspektive ist nicht mehr kolonial, nicht mehr inferior; sie ist vielmehr dekolonial, machtkritisch und aufschlussreich. Daher spricht Mignolo hier nicht mehr von Kolonialität, sondern von *Dekolonialität*. Während demnach zunächst die Moderne in die Kolonialität übersetzt wird, zielt Mignolo im

Anschluss daran auch auf eine Übersetzung der Moderne/Kolonialität in die Dekolonialität.

2.2 Übersetzung und Grammatik der Dekolonialität'

Das von Mignolo vorgestellte Programm zielt auf epistemischen Ungehorsam, auf epistemische Dekolonialisierung, letztlich auf einen dekolonialen Umsturz. Dazu entwirft er Prolegomena zu einer Grammatik der Dekolonialität. Dabei ist die Analyse der Rhetorik der Moderne und der Logik der Kolonialität erst der Ausgangspunkt, um mithilfe einer Grammatik der Dekolonialität alternative Denk- und Lebensformen zu entwickeln. „Dekolonialität bedeutet [...] die Überwindung der von der Moderne/Kolonialität eingenommenen Sichtweise auf das menschliche Leben, die von der Durchsetzung eines Gesellschaftsideals über alle davon Abweichenden abhängt“ (Mignolo 2012, S. 79).

Dekolonialisierungsprojekte gehen daher von der „Erfahrung einer kolonialen Verwundung“ aus, von der „Erfahrung der Verdammten, der nicht an die ‚normale‘ Gesellschaftsordnung Angepassten“ (ebd., S. 96). Die in diesem Sinne kolonial Verwundeten stehen nicht außerhalb der Moderne, da es heute „kein ‚Außen‘ von Kapitalismus und Moderne gibt“ (ebd., S. 92). Da sie aber durch die Rhetorik der Moderne in der Exteriorität verortet werden, müssen laut Mignolo „Epistemologien von *Exteriorität* und *Grenze*“ (ebd.) hervorgebracht werden, um die dekoloniale Entkopplung – wie Kastner und Waibel (2012) übersetzen – bzw. die dekoloniale Entbindung – wie dies in der Übersetzung Broecks (2012) genannt wird – vom „hegemonialen Rahmen der okzidentalen Moderne“ (Mignolo 2012, S. 92) anzustoßen. Das könnte laut Mignolo durch ein *Grenzdenken* erreicht werden. Die hierbei angesprochene Grenze liegt „an jener Schranke, die Moderne und Kolonialität voneinander trennt und miteinander verbindet“ (ebd., S. 200).

Das von Mignolo propagierte Grenzdenken geht von der bereits anfänglich vorgestellten Erkenntnis aus, dass die Moderne zwei Seiten hat, die sowohl getrennt als auch verbunden betrachtet werden können. Auf der Grenze zu denken bedeutet, die beiden Seiten sowohl in ihrer Verbindung, als auch getrennt wahrnehmen zu können. Anders gesagt: Auf der Grenze zu denken bedeutet, sowohl aus dem Inneren als auch von der Exteriorität der Moderne aus zu denken bzw. denken zu können. Oder, unter Rückgriff auf den zuvor eingeführten Übersetzungsbegriff, Grenzdenken bedeutet, zwischen modernen und kolonialen bzw. westlichen und nicht-westlichen Weltansichten wechselseitig übersetzen zu können. In der Konsequenz führt dieses Grenzdenken aber auch dazu, dass man sich weder nur auf der einen, noch nur auf der anderen, aber auch nicht auf beiden

Seiten, sondern eben auf der Grenze verortet. Damit eröffnet das Grenzdenken einen Übersetzungsraum zwischen Moderne und Kolonialität, der diese Form der *dekolonialen Übersetzung* zu einem normativen pädagogischen Programm erhebt. Ein umfassendes Verständnis der modernen/kolonialen Welt ist nicht nur wünschenswert, sondern stellt auch die Voraussetzung dar, um Alternativen zur Logik der Kolonialität zu suchen. Damit werden hiermit aber auch Bildungsräume aufgezeigt, die nicht mehr mit etablierten Raumkategorien – etwa die der westlichen und der nicht-westlichen Welt – gefasst werden können (vgl. Knobloch 2014, 2016a, b, 2017, 2018).

Von Übersetzungen kann bis hierher also insofern gesprochen werden, als Mignolo zunächst das im Innen der Moderne entwickelte Verständnis der Moderne von einer Position der Exteriorität aus neu in den Blick nimmt. In diesem Sinne übersetzt er das vorherrschende Verständnis von Moderne für Standorte und Sichtweisen, die, eben diesem Verständnis nach, außerhalb der Moderne zu verorten sind. Auf Grundlage dieser ersten Übersetzungsleistung ist es ihm nun möglich ein Grenzdenken zu fordern, das sich gerade dadurch auszeichnet, dass es die wechselseitige Übersetzung zwischen modernen und kolonialen Sichtweisen und Standpunkten ermöglicht. Dieses erwünschte Grenzdenken kann also als ein wechselseitiges Übersetzen auf der Grenze zwischen Moderne und Kolonialität bezeichnet werden.

2.3 Übersetzung und ‚Rhetorik der Dekolonialität‘

Wenn die Erfahrungen der Kolonialität und der kolonialen Verwundung den Ausgangspunkt für das von Mignolo propagierte Grenzdenken eröffnen, so muss man die Frage stellen, inwieweit der Zugang zu den hier anvisierten alternativen Denk- und Lebensformen auf nicht-westliche Standpunkte und Herkünfte, auf Perspektiven des Globalen Südens, beschränkt ist, und welche Auswirkungen dies für die Rezeption des Konzepts der Dekolonialität in Räumen wie etwa dem Deutschsprachigen hat. „Wenn man sich nicht anstrengt, sieht oder merkt man in München wenig von der Kolonialität. In Bolivien, in La Paz dagegen bemerkt man die Kolonialität ständig und überall, sie liegt in der Luft und steckt in den Knochen. In La Paz fällt es schwer, nicht zu sehen oder zu merken, dass die Moderne die Kolonialität immerfort reproduziert“ (Mignolo 2012, S. 195 f.). In den sogenannten westlichen Ländern dürfte es den dort lebenden Migrant*innen aus der sogenannten nicht-westlichen Welt am leichtesten fallen, sich auf der Grenze zwischen Moderne und Kolonialität zu verorten (vgl. ebd., S. 205).

Dass der Zugang zu Mignolos Grenzdenken aus dem Inneren der Moderne mitunter Schwierigkeiten bereitet, zeigt sich an etlichen Stellen des ausführlichen Kommentars, den die *Übersetzer* der bisher einzigen deutschsprachigen Publikation Mignolos (2012), Jens Kastner und Tom Waibel, dem Werk voranstellen. Vier Kritikpunkte der Übersetzer möchte ich daher im Folgenden aufgreifen:

1. Die beiden Übersetzer zeigen sich etwa irritiert, wenn Mignolo „nebenbei Jürgen Habermas‘ unvollendetes Projekt der Moderne als philosophisches Pendant der US-Kriegsführung unter George W. Bush beschreibt – obwohl Habermas sich [...] gerade gegen diese Kriege ausgesprochen hat“ (Kastner und Waibel 2012, S. 26).
2. Auch zeigt sich eine gewisse Irritation darüber, dass Mignolo in seinen Kanon der dekolonialen Denker sogar Ayatollah Khomeini (vgl. ebd., S. 30) und Sayyid Q’utb, einen „Theoretiker der islamistischen Muslimbruderschaft“ (A. d. Übers.: Mignolo 2012, S. 68), aufnimmt.
3. Als besonders problematisch erscheint Kastner und Waibel jedoch, dass Mignolo einen „klaren Bruch mit linken und kritischen Traditionen, die in Europa entstanden sind“ (Kastner und Waibel 2012, S. 32), vollzieht, und europäische Theorieansätze und Bewegungen – „seien es die explizit genannten marxistischen und neo-marxistischen oder die implizit mit gemeinten anderen linken, radikalen, libertären und/oder anarchistischen Strömungen“ (ebd., S. 34) – kategorisch aus dem Projekt der Dekolonialisierung ausschließt. Laut den beiden Übersetzern gelte es daher zu verhindern, „dass im Zuge der [...] postulierten dekolonialen Wende auch die kritischen Errungenschaften des okzidentalen Denkens auf der Schutthalde der Geschichte entsorgt werden“ (ebd., S. 39).
4. Diese Warnung erscheint den beiden Übersetzern allein schon deshalb angebracht, da ja Mignolo selbst etwa den „peruanischen Sozialisten José Carlos Mariátegui“ oder den „auf Martinique aufgewachsenen und in Algerien tätigen Antikolonialisten Frantz Fanon [...] als Vorbereiter des dekolonialen, epistemischen Bruchs“ (ebd., S. 35) bezeichnet. Jedoch, so betonen die beiden Übersetzer, hätten sich Mariátegui und Fanon „selbst explizit als Marxisten“ (ebd.) verstanden.

Die von Kastner und Waibel angeführten Kritikpunkte halte ich für äußerst ausschlussreich – jedoch nicht, weil hiermit Schwachpunkte der Theorie Mignolos aufgezeigt werden, sondern vielmehr, weil so gerade der Kern des dekolonialen Denkens deutlich werden kann. Denn gerade an jenen Stellen, an denen die Übersetzer Unverständnis zeigen, kann ersichtlich werden, weshalb Mignolo von einer

radikalen epistemischen Entkoppelung von modernen/kolonialen Weltansichten spricht. Es ist sozusagen das Unverständnis selbst, das Nicht-Verstehen-Können, das meiner Einschätzung nach auf die radikale Andersartigkeit verweist, dass dem dekolonialen Denken gegenüber den weitgehend bekannten westlichen kritischen Denkformen zugeschrieben werden kann.

Greift man zunächst den genannten dritten und vierten Kritikpunkt auf, so kann man Kastner und Waibel hier zunächst eigentlich nur zustimmen. Denn natürlich ist das Denken der von Mignolo angeführten Vorbereiter der Dekolonialität, so wie übrigens auch sein eigenes Denken, stark westlich geprägt – aber das macht die Kolonialität von Erkenntnis und Wissen ja gerade aus. Es gibt daher wenig Sinn zu behaupten, Mignolo würde diesen Einfluss westlicher Bildung, also etwa den Einfluss von Marx auf Mariátegui und Fanon, bestreiten oder übersehen. Sinnvoller erscheint mir demgegenüber die Annahme, dass er einerseits absichtlich die westlichen epistemischen Grundlagen dieser Denker verdunkelt, um auf der anderen Seite die genuin nicht-westlichen Denkfiguren und Denkformen besonders deutlich ins Licht zu rücken. Damit werden hier jedoch die Licht- und Schattenseiten vertauscht, die laut Mignolo für moderne westliche Sichtweisen kennzeichnend sind. Da westliche Beiträge zur Entwicklung des machtkritischen Denkens von Mariátegui und Fanon im Dunklen bleiben, könnte man nun, in Anlehnung an Mignolos Bestimmung der Kolonialität als dunkler Seite der Moderne, sagen, dass hier die westliche Moderne gewissermaßen zur dunklen, unbeleuchteten Seite der Kolonialität bzw. des kritischen Denkens aus der nicht-westlichen, kolonialen Welt wird. Von epistemischem Ungehorsam kann insofern gesprochen werden, so zumindest die Annahme Mignolos, als in gängiger Weise die Fundamente eines kritischen und emanzipatorischen Denkens auf eine westliche – nun aber auf eine koloniale – Geistesgeschichte zurückgeführt werden.

Auch bezüglich des zweiten Kritikpunkts, der Kritik an der Aufnahme von Personen wie Khomeini oder Q’utb in den Kanon dekolonialer Denker, ist das Unbehagen von Kastner und Waibel durchaus nachvollziehbar. Denn trotz aller vielleicht auch berechtigten Kritik dieser Denker an der westlichen Moderne erscheint es doch geradezu skandalös und naiv, deren Verwicklung in politische Projekte und Bewegungen zu übergehen, die ja bekanntlich selbst Formen der Unterdrückung hervorgebracht haben. Da man kaum ernsthaft davon ausgehen kann, dass Mignolo die negativen Seiten der iranischen Revolution oder der Machenschaften der Muslimbruderschaft unbekannt sind, sollte man meiner Meinung nach auch hier annehmen, dass er an den genannten Stellen diese negativen Aspekte absichtlich nicht benennt. Erklären lässt sich dieses Vorgehen, wenn man davon ausgeht, dass Mignolo hier moderne Sichtweisen auf koloniale

Standpunkte überträgt bzw. übersetzt. Denn indem Mignolo kritische Perspektiven von Khomeini und Q’utb positiv würdigt, deren Verstrickung in unterdrückende Machtverhältnisse jedoch unbenannt lässt, folgt er gewissermaßen der Rhetorik der Moderne – nur nun eben unter umgekehrten Vorzeichen. Nun sind es Denker aus der nicht-westlichen bzw. kolonialen Welt, deren machtkritische Beiträge hervorgehoben werden, ohne einen Zusammenhang zu problematischen und in gewissem Sinne kolonialen Machtpheänomenen herzustellen. Es liegt daher nahe zu behaupten, dass Mignolo hier selbst auf die Rhetorik der Moderne zurückgreift, um deren Logik und deren Auswirkungen gewissermaßen performativ zu verdeutlichen; einer einseitig modernen Perspektive wird, in Bezug auf westlich geprägte Leser, eine ebenso einseitig koloniale wie ein Spiegel entgegengehalten.

Ganz ähnlich lassen sich auch die Aussagen Mignolos über die Verbindung zwischen Jürgen Habermas und George W. Bush interpretieren, auf die sich Kastner und Waibel in dem erstgenannten Kritikpunkt beziehen. Denn auch hier muss man den beiden Übersetzern eigentlich in all ihren Kritikpunkten zustimmen. Natürlich ist es absurd, Habermas als Fürsprecher der Kriege Bushs auszugeben. Ebenso absurd erscheint mir jedoch die Annahme, dass dies Mignolo nicht bewusst ist. Sinnvoller erscheint es davon auszugehen, dass Mignolo an diesem konkreten Beispiel den Zusammenhang zwischen der Rhetorik der Moderne und der Logik der Kolonialität veranschaulichen möchte. Denn gerade weil Habermas nicht als Fürsprecher unterdrückender westlicher Machtausübung auf Regionen der nicht-westlichen Welt, sondern vielmehr als Symbol einer machtkritischen, emanzipatorischen westlichen Denktradition gilt, kann er im Sinne der Rhetorik der Moderne exemplarisch herangezogen werden, um die weltweite Verbreitung kritisch-modern-westlicher Kultur zu legitimieren. Daher gehört es auch zur Logik der Kolonialität, sogenannte Kollateralschäden, also negative Auswirkungen westlicher Machtpraktiken, einer dunklen Seite der Moderne zuzuschreiben. Am angesprochenen Beispiel zeigt sich also deutlich, dass es aus westlicher Perspektive kaum möglich ist, einen Zusammenhang zwischen Moderne und Kolonialität – hier: zwischen Habermas und den Kriegen Bushs – zu erkennen, während es aus der Perspektive der Betroffenen in der nicht-westlichen Welt um einiges leichter sein dürfte, an diesem Beispiel die Logik der Kolonialität der Erkenntnis zu erfassen. Für uns kann die Kritik der beiden Übersetzer daher exemplarisch zeigen, wie sehr gerade auch das kritische westliche Denken von der Kolonialität der Erkenntnis betroffen ist; das bedeutet aber natürlich nicht, dass diese Kritik an sich haltlos wäre.

Da die angesprochenen kritischen Kommentare der beiden Übersetzer Kastner und Waibel auf die Schwierigkeit verweisen, ein Verständnis für die Grammatik der Dekolonialität aus westlichen Perspektiven heraus zu entwickeln, halte

ich es für sinnvoll, die Grammatik der Dekolonialität für eine westlich geprägte Leserschaft zu übersetzen. Als zentrales Element einer derartigen Übersetzung kann der Hinweis gelten, dass Mignolo in der Formulierung seiner Grammatik der Dekolonialität eine – wie ich es nennen würde – *Rhetorik der Dekolonialität* zur Anwendung bringt. Diese Rhetorik könnte auch als Rhetorik der Kolonialität bezeichnet werden, da sie zumindest in systematischer Hinsicht der von Mignolo beschriebenen Rhetorik der Moderne – nun aber unter verkehrten Vorzeichen – folgt. Wie gesehen, zeigt sich diese moderne/koloniale Rhetorik deutlich, wenn Mignolo die Verwicklung der als dekolonial bezeichneten Denker in die Kolonialität der Macht ausblendet, während er die kritisch-emanzipatorischen Beiträge der von ihm als westlich bezeichneten Theoretiker relativiert, indem er den Fokus auf deren Verstrickung in die koloniale Matrix der Macht in den Vordergrund rückt. Demnach handelt es sich bei der Rhetorik der Dekolonialität um eine Übersetzung der Rhetorik der Moderne, einer Übersetzung von modernen in koloniale bzw. von westlichen in nicht-westliche Weltansichten. Der Ausdruck *Rhetorik der Dekolonialität* kann demnach als Hilfsmittel gelten, um die von kolonialen, nicht-westlichen Perspektiven aus formulierte Grammatik der Dekolonialität in westlich geprägte Horizonte und Denkformen zu übersetzen, und auf diese Weise zugänglich zu machen. Nicht übersehen werden darf dabei, dass diese, demnach ursprünglich westlichen, nun aber nicht-westlichen, vielleicht sogar anti-westlichen Denkformen, aufgrund ihrer Einseitigkeit überaus problematisch sind. Hier stellt sich natürlich die Frage, ob mit der Übersetzung Mignolos überhaupt etwas im positiven Sinne gewonnen wurde, oder ob hierdurch nur einseitige Sichtweisen durch andere, ebenso einseitige, ergänzt werden.

Mit der Rhetorik der Dekolonialität wird, so lässt sich zusammenfassend feststellen, die Rhetorik der Moderne als Rhetorik der Kolonialität reformuliert. Mignolo greift, meiner Meinung nach, nicht nur auf diesen Kunstgriff zurück, um eine in kritischem westlichen Denken geschulte Leserschaft zu irritieren, sondern vor allem, um sie zu kränken und zu verletzen. Eine derartige Kränkung und Verletzung erkenne ich in dem Kommentar der Übersetzer Kastner und Waibel zum Ausschluss etwa marxistischer, letztlich auch aller anderen linken bzw. kritischen, Ansätze westlicher Provenienz aus dem Projekt der epistemischen Dekolonialisierung. Denn wie sollte es die Herausgeber der Buchreihe *es kommt darauf an*, „die ihren kritischen Bezug auf das Denken von Karl Marx bereits im Titel trägt“ (Kastner und Waibel 2012, S. 32), auch nicht kränken, wenn sie mit einer Art des Denkens identifiziert werden, die in der Logik Mignolos als typisch westlich, als typisch modern, also als kolonial bzw. modern/kolonial bezeichnet werden kann. Entsprechend versuchen sie sich zu erklären bzw. zu verteidigen, indem sie betonen, dass ihrer Einschätzung nach „eine Dekolonialisierung [...]

auch von Europa und dem in Europa entwickelten Denken aus betrieben werden könnte“ (ebd., S. 33). Letztlich wird so aber nur bezeugt, wie unmöglich es den beiden Übersetzern ist, sich von den epistemischen Grundlagen des von Mignolo beschriebenen modernen/kolonialen Denkens zu lösen.

Während Mignolo jedoch einerseits der Ansicht ist, dass es von Standpunkten innerhalb der Moderne aus kaum möglich ist, sich von der Kolonialität der Erkenntnis zu befreien, schafft er, so meine These, gerade durch diese Verletzungen und Kränkungen neue Möglichkeiten, um die dekoloniale Sprache, die Grammatik der Kolonialität, zu erlernen. Denn durch die Anwendung der Rhetorik der Dekolonialität, also der aus kolonialer Perspektive reformulierten Rhetorik der Moderne, wird der westlich geprägten Leserschaft zwar keine koloniale Verwundung im engeren Sinn, aber eben doch so etwas wie eine koloniale Kränkung im Bereich des Epistemischen zugefügt: Nun sind sie es, die gewissermaßen der Unfähigkeit zum kritischen Denken bezichtigt werden, der Unfähigkeit, sich von ihren problematischen Denktraditionen zu lösen. Damit müssen sie jene Perspektive und Rolle einnehmen, die traditionell in der Moderne den westlich kolonisierten Völkern zukam. Aus pädagogischer Perspektive ist es natürlich besonders interessant zu sehen, dass hierbei auch die Lehrer- und Schülerrollen getauscht werden, wie Mignolo mit Verweis auf ein Zitat von Gloria Anzaldúa betont: „Wir wollen nicht, dass sie uns helfen, sondern dass sie unseren Anleitungen folgen“ (Anzaldúa, zitiert nach Mignolo 2012, S. 205). Die hierdurch erfahrene Form moderner/kolonialer Kränkung kann nun aber den Ausgangspunkt liefern, um ein Verständnis für die Problematik der Kolonialität der Erkenntnis, demnach ein Verständnis für die Notwendigkeit der epistemischen Dekolonialisierung zu entwickeln.

3 Fazit und Ausblick auf dekoloniale Bildung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Übersetzungen für das dekoloniale Grenzdenken eine wesentliche Rolle spielen. Denn ausgehend von der Feststellung, dass das vorherrschende Verständnis der Moderne bisher vor allem von Standpunkten aus entwickelt wurde, die sich selbst im Inneren der Moderne verorten, versucht Mignolo gewissermaßen von außen, von der Exteriorität der Moderne aus, ein neues, alternatives Verständnis zu eröffnen. Dieses neue Verständnis kann als Ergebnis einer Übersetzung verstanden werden, da hier moderne Sichtweisen auf die Moderne (und die Kolonialität) in koloniale übersetzt werden. Von zentraler Bedeutung für diese Übersetzung sind die Logik der Kolonialität und die Rhetorik der Moderne, da hiermit von einem durch

Kolonialität gekennzeichneten Standort aus eine kritische Analyse des modernen Denkens okzidental Prägung ermöglicht wird. Diese Übersetzung ermöglicht (mithilfe der von Mignolo skizzierten Logik und Rhetorik) ein vielleicht besseres, zumindest aber ein anderes Verständnis des modernen westlichen Denkens – und zwar zunächst vor allem für jene, deren Herkunft, Kultur oder Bildung, dem vorherrschenden Verständnis nach, mit Kolonialität identifiziert werden. Die Logik der Kolonialität und die Rhetorik der Moderne können daher einerseits selbst als eine Übersetzungsleistung Mignolos verstanden werden; andererseits soll das Studium dieser Logik und Rhetorik weitere Übersetzungen von modernen in koloniale Weltansichten ermöglichen.

Da Mignolo davon ausgeht, dass die Kolonialität der Macht mittlerweile weltweit wirksam ist und alle Menschen mehr oder weniger in diese koloniale Matrix der Macht verwickelt sind, gibt es keinen Standpunkt mehr, von dem aus eine klare Bestimmung von Moderne und Kolonialität möglich sind. Während etwa der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire (1973) noch eine klare Linie zwischen Unterdrückern und Unterdrückten ziehen konnte, scheint mir ein derartiges Vorhaben im Sinne der Theorie Mignolos geradezu absurd. Daher fordert Mignolo ein Grenzdenken, das es ermöglichen soll, möglichst flexibel zwischen modernen und kolonialen Sichtweisen wechselseitig übersetzen zu können, um eigene und andere Positionen – und deren Verwicklung in die Kolonialität der Macht – aus grundlegend unterschiedlicher Perspektive in den Blick zu bekommen. Bei dem Grenzdenken handelt es sich daher um eine spezifische Form der Übersetzung.

Ausgehend von den kritischen Anmerkungen der Übersetzer Kastner und Waibel zur Theorie Mignolos hat sich die Frage aufgedrängt, ob hier nicht eine weitere Form der Übersetzung notwendig ist, um gerade jenen einen Zugang zu dieser Theorie zu eröffnen, die selbst nicht – man könnte vielleicht sagen, im klassischen Sinne – Kolonialität erfahren haben. Denn das Konzept des dekolonialen Grenzdenkens ist ja nicht nur *von* einem durch Kolonialität gekennzeichneten Standpunkt aus formuliert, sondern auch *für* einen Solchen. Im Sinne einer derartigen Übersetzung des Grenzdenkens habe ich vorgeschlagen, in den Ausführungen Mignolos eine Rhetorik der Dekolonialität zu erkennen. Damit kann deutlich werden, dass Mignolo hier selbst auf die Rhetorik der Moderne zurückgreift, nun aber unter umgekehrten Vorzeichen. Sinnvoll ist dieses Vorgehen, meiner Meinung nach, insofern, als dadurch eine Form der Kränkung kritischer moderner Positionen artikuliert wird, die gerade für diese Standpunkte – im Sinne einer Erfahrung von Kolonialität – einen Zugang zum dekolonialen Grenzdenken eröffnen kann.

Am Anfang dieses Artikels wurde auf aktuelle Interpretationen der klassischen Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts eingegangen, die Bildung mit dem Erlernen fremder Sprachen, mit der Erweiterung des eigenen Horizonts, der Relativierung, Flexibilisierung und Dezentrierung der eigenen Weltansicht assoziieren. Daran anschließend wurde die Frage gestellt, welche Sprachen wohl heute geeignet seien, um in diesem Sinne bildend zu wirken. Da Humboldt sich selbst mit exotischen Sprachen nicht-westlicher Völker und Kulturen auseinandersetzte, lag es nahe, die von Mignolo vorgelegte Grammatik der Dekolonialität näher zu betrachten, da auch mit dieser der Anspruch verbunden wird, westliche Horizonte um nicht-westliche Perspektiven zu erweitern, dadurch zu relativieren, zu flexibilisieren und zu dezentrieren. Im Sinne einer Zusammenfassung und Rückbindung an die bildungstheoretischen Eingangsgedanken soll nun nochmals die Frage aufgegriffen werden, was das Wort Sprache bedeuten soll, wenn wir Bildung mit dem Erlernen einer dekolonialen Sprache, mit dem Erlernen der Grammatik der Dekolonialität, assoziieren.

Zur dekolonialen Sprache zählt sicherlich ganz zentral die *Rhetorik der Moderne*, deren Studium einerseits dazu befähigen soll, rhetorische Analysen durchzuführen, um die Verwicklung spezifischer Aussagen und Theorien, sprachlich verfasster Weltansichten und Epistemologien in die *Logik der Kolonialität* aufdecken zu können. Andererseits scheint das Studium der Rhetorik der Moderne jedoch auch dazu zu dienen, diese selbst aus kolonialer Perspektive, d. h. aus der Perspektive kolonial Verwundeter, im Sinne einer Rhetorik der Dekolonialität anzuwenden. Dabei verbleibt man jedoch zwangsläufig in der Logik der Kolonialität, in der modernen/kolonialen Logik, verhaftet – wenn nun auch unter verkehrten Vorzeichen.

Durch diese dekoloniale Rhetorik wird demnach letztlich wieder ein Muster der Konstruktion von Weltansichten reproduziert, das zwischen uns und den anderen unterscheidet und für modernes/koloniales Denken kennzeichnend ist. Daher zielt das dekoloniale Denken im Sinne Mignolos auf ein *Grenzdenken*, das es erlaubt, wechselseitig zwischen Moderne und Kolonialität, zwischen modernen und kolonialen Weltansichten, übersetzen zu können. Die Pointe des Grenzdenkens besteht nun darin, sich nicht mehr auf der einen oder anderen Seite, sondern eben auf der Grenze zu verorten, die Moderne und Kolonialität sowohl verbindet, als auch trennt. Dafür ist es notwendig, die eigene Verwicklung in die koloniale Matrix der Macht, die eigene Kolonialität, erkennen zu lernen.

Mithilfe des Grenzdenkens soll es demnach möglich werden, eigene wie auch fremde Positionen sowohl als modern sowie als kolonial zu begreifen. Es ist also die Fähigkeit zur *Übersetzung* zwischen modernen und kolonialen Positionen, die das dekoloniale Grenzdenken kennzeichnet. Das Erlernen dekolonialer Sprache

führt demnach nicht nur zur Relativierung, Flexibilisierung und Dezentrierung eigener Weltansichten; vielmehr zeichnet sich die dekoloniale Sprache selbst bereits durch einen flexiblen Umgang mit der Bewertung eigener und fremder Standpunkte aus. Es macht daher Sinn, hier von einer Sprache der Übersetzung zu sprechen; es ist also ein übersetzendes Sprechen, ein Sprechen durch Übersetzung, das hier in dekolonialer Absicht anvisiert wird.

Dekoloniale Übersetzungen sind jedoch an ein spezifisches Vokabular gebunden, das auf den modernen westlichen Kolonialismus verweist. Zentral sind dabei die Begriffe Moderne und Kolonialität, die je nach Kontext, Standort und Lesart vielfältige Bedeutungen annehmen können. Gerade in ihrer Mehrdeutigkeit liefert die Figur *Moderne/Kolonialität* daher eine Grundlage, um moderne/ koloniale Weltansichten als solche zu erfassen, und um dann systematisch zwischen diesen übersetzen zu können.

Bis hierhin erscheint es im Hinblick auf Momente der Relativierung, Flexibilisierung und Dezentrierung eigener bzw. moderner Weltansichten plausibel, das Erlernen dekolonialer Sprache mit einem Bildungsprozess im Sinne Wilhelm von Humboldts zu assoziieren. Jedoch würde man damit den Ursprung, den Standpunkt und die Perspektive des dekolonialen Grenzdenkens erkennen. Denn es macht einen entscheidenden Unterschied, ob man sich, wie Humboldt, aus dem Inneren der Moderne und aus freien Stücken mit den Weltansichten kolonialisierter bzw. kolonialer Völker und Kulturen vertraut macht, um die eigenen Weltansichten zu pluralisieren, um sich aufzuklären und zu emanzipieren; oder ob man die Perspektive jener einnimmt, die in der Exteriorität der Moderne verortet werden, und deren Denken im Zuge der weltweiten Verbreitung westlicher Bildung – und das bedeutet im Kern: durch die eigene Formierung im Geiste aufklärender, kritischer und emanzipatorischer Bildung – kolonialisiert wurde. Man wird einsehen müssen, dass es für Humboldt kaum möglich war, seine eigene Bildung als Form, seine Idee von Bildung als Element kolonialer Unterdrückung zu erkennen. Demgegenüber verweist die dekoloniale Theorie darauf, dass diese Art des kulturellen Kolonialismus durch die Verbreitung westlicher Bildung in der nicht-westlichen Welt seit den Anfängen des modernen europäischen Kolonialismus kritisiert wurde. Während es aus kolonialer Perspektive relativ banal war und ist, sich auf der Grenze zwischen westlichen und nicht-westlichen bzw. modernen und kolonialen Weltansichten zu verorten, stellt dies aus moderner Perspektive eine enorme Herausforderung dar. Daher sind die Grundlagen dieses dekolonialen Denkens auch nicht bei Humboldt, sondern bei dekolonialen Denkern und Vorbereitern aus der ehemals von Europa aus kolonisierten Welt zu suchen. Verortet man den Ursprung dieses dekolonialen Denkens aber in der nicht-westlichen bzw. kolonialen Welt, so löst man sich auch von den Grundlagen des

vorherrschenden Denkens über die Moderne, über modernes Denken und über moderne Bildung. Kurz: Humboldt kann dann nicht mehr herangezogen werden, um den Ausgangspunkt für eine machtkritische dekoloniale Bildung zu verorten. Darüber hinaus muss nun sogar die bildungstheoretische Bezugnahme auf Humboldt – als Begründer einer modernen Idee von Bildung – als problematisches Moment einer langlebigen kolonialen Pädagogik und als ebenso problematisches Ergebnis einer modernen/kolonialen Sprachbildung verstanden werden. Mit der Kolonialität moderner Bildung werden jedoch auch für die aktuelle deutschsprachige Bildungstheorie wieder neue Bildungsmöglichkeiten sichtbar und artikulierbar.

Literatur

Borsche, T. (1990). *Wilhelm von Humboldt*. München: Beck.

Broeck, S. (2012). Dekoloniale Entbindung. Walter Mignolos Kritik an der Matrix der Kolonialität. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 165–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fuhrmann, M. (2006). *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart: Reclam.

Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kastner, J., & Waibel, T. (2012). Einleitung: Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In W. D. Mignolo (Hrsg.), *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität* (S. 7–42). Wien: Turia + Kant.

Knobloch, Ph. D. Th. (2014). Reflektierter Euro- und Okzidentozentrismus. Über die Vertortung von Bildung und Erziehungswissenschaft im Kontext globaler Pluralität. In S. Rühle, A. Müller & Ph. D. Th. Knobloch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum* (S. 297–320). Münster: Waxmann.

Knobloch, Ph. D. Th. (2016a). Von der Educación Popular zur dekolonialen Bildung. Über Transformationen pädagogischer Konzepte aus Argentinien und Lateinamerika. In U. Clement & V. Oelsner (Hrsg.), *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien und Deutschland* (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS.

Knobloch, Ph. D. Th. (2016b). Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dimci & Chr. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 19–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knobloch, Ph. D. Th. (2017). Kant und der Blutteppich. Oder: sensus communis im Schatten der Globalisierung. In J. Chr. Heiser & T. Prieler (Hrsg.), *Die erweiterte Denkungsart. Pädagogische, gesellschaftspolitische und interkulturelle Konsequenzen der Gemeinsinnsmaxime* (S. 167–188). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Knobloch, Ph. D. Th. (2018). Die Disziplin(en) der Erziehungswissenschaft(en) in Argentinien. In E. Glaser, H.-Chr. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung. Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 64–69). Opladen: Barbara Budrich.

Koller, H.-Chr. (1997). Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens* (S. 45–64). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koller, H.-Chr. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mignolo, W. D. (2003). *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality, & Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Mignolo, W. D. (2009). Coloniality: The Darker Side of Modernity. In S. Breitwieser (Hrsg.), *Modernologies. Contemporary Artists Researching Modernity and Modernism* (S. 39–49). Barcelona: MACBA.

Mignolo, W. D. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.

Teil III

Übersetzung von pädagogischem Wissen



Sozialpädagogik in transnationaler Übersetzung: „Paul Natorp in his original German is the prize“

Florian Eßer

Vor einiger Zeit erreichte mich folgende Nachricht eines norwegischen Kollegen: „I am currently writing a book, preceded by an article on *Social Pedagogy* and social justice. Paul Natorp in his original German is the prize.“ Während die deutsche Sozialpädagogik mit dem Verweis auf mangelnde internationale Anschlussfähigkeit vielerorts um den Begriff der Sozialen Arbeit ergänzt oder durch diesen ersetzt wurde, hat sich in den letzten Jahren eine breite transnationale Diskussion um *Social Pedagogy* etabliert, die wiederum in der deutschsprachigen Diskussion kaum wahrgenommen wird (Walther 2014). Hierbei wird vielfach an deutschen Theorietraditionen angesetzt, indem auf einzelne (zumeist männliche) Autor*innen und Werke zurückgegriffen wird, die in die jeweilige Landessprache übersetzt wurden.

Im deutschsprachigen Diskurs ist der Begriff der Sozialpädagogik zwar umkämpft (z. B. Reyer 2002), aber zugleich so lange eingeführt und etabliert, dass nicht bei jeder Nennung zunächst darauf verwiesen werden muss, was unter Sozialpädagogik zu verstehen sei. Ganz anders verhält es sich außerhalb des deutschsprachigen Kontexts mit dem Begriff der *Social Pedagogy* (bisweilen auch „éducation sociale“ o. ä.). Hier setzte die Rezeption von Sozialpädagogik erst vor ungefähr 15 Jahren auf breiterer Basis ein (Lorenz 2008). Entsprechend handelt es sich bei *Social Pedagogy* um einen Begriff, der in den wissenschaftlichen Diskurs erst eingeführt werden muss.

F. Eßer (✉)
Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland
E-Mail: florian.esser@uni-osnabrueck.de

Dieser Beitrag widmet sich diesem besonderen Fall transnationaler (sozial-) pädagogischer Übersetzungsarbeit und setzt sich dabei insbesondere mit der Rolle auseinander, die deutschen Klassiker*innen im Rahmen dieser Übersetzungsprozesse zugeschrieben wird. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie diese transnationalen Übersetzungsprozesse geschehen und welches Wissen über Sozialpädagogik dabei erzeugt wird. Nach der Klärung der zentralen theoretischen Begriffe werden Beiträge in den Blick genommen, in denen die Übersetzung von Sozialpädagogik in einem jeweiligen nationalstaatlichen Kontext reflektiert wird. Nach der Explikation der allgemeinen Struktur der Argumentation wird diese an drei (bzw. vier) sehr unterschiedlichen nationalstaatlichen Kontexten exemplarisch rekonstruiert. Abschließend wird der Modus der Übersetzung als in mehrfacher Hinsicht bewahrend gekennzeichnet.

1 „*Social Pedagogy*“ als Objekt und Ergebnis transnationalen Übersetzens

Nationalstaaten konnten im 20. Jahrhundert eine erhebliche ontologische Qualität gewinnen: So unterschiedliche Phänomene wie Migration, Kultur oder Wohlfahrtpolitiken wurden selbstverständlich in nationalstaatlichen Kontexten verortet, ohne dass dies näher zu explizieren gewesen wäre. Gegenwärtige Prozesse der Globalisierung scheinen diese Selbstverständlichkeit einer nationalstaatlichen Rahmung des Sozialen infrage zu stellen und erodieren zu lassen.

Nun zeigten jedoch Wimmer und Glick Schiller (2003) am Beispiel der *Migration Studies*, dass Gesellschaften immer schon nicht nur innerhalb nationalstaatlicher Rahmen funktionierten, sondern stark durch Phänomene und Bewegungen geprägt waren, die Nationalstaaten transzendierten und überschritten. Diese transnationalen Übersetzungs- und Überschreitungsprozesse, so Wimmer und Glick Schiller weiter, seien jedoch von den Sozialwissenschaften weitgehend ausgeblendet und verdeckt worden, in die sich die Nationalstaaten mit all ihrer diskursiven und politischen Macht eingeschrieben haben. In der Folge hätten die *Migration Studies* einen „nationalstaatlichen Container“ um sich herum errichtet.

Köngeter (2009) rekonstruiert für die deutschsprachige Soziale Arbeit, dass sich die These vom „methodologischen Nationalismus“ der Sozialwissenschaften auch auf die Soziale Arbeit übertragen lässt. So verstanden könnte „Sozialpädagogik“ zunächst selbst Ausdruck eines solchen methodologischen Nationalismus sein: ein Begriff, der die Disziplin aufgrund seiner potentiellen

Unübersetzbarkeit in andere Sprachen schließt und auf den nationalstaatlichen Kontext der Theoriebildung primär in Deutschland verweist.¹

Ähnlich wie bereits im Fall der *Migration Studies* geschehen, zeigen jedoch aktuellere Studien sowohl in historischer (Chambon et al. 2015) als auch in gegenwärtiger (Harris et al. 2015) Perspektive, wie soziale Dienste in ihrer Genese und Entwicklung systematisch über den nationalstaatlichen Rahmen hinausweisen und maßgeblich von transnationalen Prozessen beeinflusst werden. Mehr noch: „what if the very circulation of ideas and of people who introduce and activate these visions lies at the very basis of the development of the social service sector?“ (Chambon et al. 2015, S. 497). Chambon et al. bejahren diese rhetorisch gestellte Frage am historischen Beispiel der sozialreformerischen Bewegung und ihrer Organisationen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, deren Entstehung sie maßgeblich auf transnationale Phänomene zurückführen.

An dieser Stelle ergibt sich jedoch die weiterführende Frage, wie jene „circulation of ideas and people“ (ebd.) zu verstehen ist, von der die Entwicklung der Sozialen Arbeit so maßgeblich geprägt ist. Legt man kein positivistisches Verständnis zugrunde, so ist Wissen immer „situiert“ (Haraway 1988) und kann folglich auch nicht einfach unverändert von einem nationalstaatlichen Kontext in den anderen transferiert werden – „travelling knowledge“ muss übersetzt werden (Gal und Königter 2016, S. 264).

Bezogen auf den hier interessierenden Fall der *Social Pedagogy* lassen sich aus diesen Ausführungen folgende Prämissen ableiten: Erstens stellen Übersetzungen nicht den Spezial- sondern den Normalfall im Kontext disziplinärer Entwicklung dar. Zweitens transzendieren diese Übersetzungen regelmäßig nationalstaatliche Grenzen. Auch *Social Pedagogy* lässt sich im Kontext solcher transnationalen Übersetzungsprozesse verstehen. Analytisch folgt hieraus nun nicht die Frage nach der Möglichkeit einer adäquaten Übersetzung von „Sozialpädagogik“ in einen anderen sprachlichen oder nationalstaatlichen Rahmen. Während also etwa Coussée et al. (2010) kritisch hinterfragen, ob „Sozialpädagogik“ beispielsweise im Vereinigten Königreich (UK) grundsätzlich überhaupt möglich sei, geht es im folgenden Beitrag nicht um das *ob*, sondern um das *wie* dieser transnationalen Übersetzungsprozesse. Der Begriff der Übersetzung ist dabei in einem doppelten Wortsinn gebraucht: Einmal im wörtlichen Sinne als translingualer Prozess der Übersetzung von Sozialpädagogik zu *Social Pedagogy* und

¹Bereits in Österreich und der Schweiz nimmt die Bedeutung von „Sozialpädagogik“ gegenüber „Sozialer Arbeit“ ab.

ein anderes Mal im übertragenen Sinne als transnationaler Übersetzungsprozess – wobei beide Transformationen natürlich eng miteinander verwoben sind.

2 **Von „Sozialpädagogik“ zu „Social Pedagogy“**

Über viele Jahrzehnte hinweg erwies sich der Begriff der „Sozialpädagogik“ als disziplinbildend im Kontext des deutschen wissenschaftlichen Diskurses. Während sich die „soziale“ Disziplin und Profession über das 20. Jahrhundert hinweg international als *Social Work* entwickelten, geschah dies im deutschen Raum im Spannungsverhältnis von „Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit“ (Niemeyer 2012) – wobei dieser doppelte Code zu Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend unter dem gemeinsamen Label „Soziale Arbeit“ aufgelöst wurde. Grund hierfür war unter anderem der Vorwurf einer mangelnden internationalen Anschlussfähigkeit des Begriffspaares „Sozialpädagogik/Sozialarbeit“.

Ironischerweise wurde etwa zeitgleich der Begriff der Sozialpädagogik als *Social Pedagogy* ins Englische und somit in die Lingua franca der Wissenschaft übersetzt und zunehmend international gebraucht. Dies geschieht in der Hoffnung auf eine Alternative oder Erweiterung eines dominierenden angelsächsischen Modells Sozialer Arbeit durch ein Konzept von Sozialpädagogik, das sich durch eine deziidiert kontinental-europäische Tradition auszeichnet (Lorenz 2008). Der Erfolg lässt sich an der Gründung internationaler Journals („International Journal of Social Pedagogy“), der Ausrichtung internationaler Tagungen (wie der „Social Pedagogy and Social Education Conference“ 2018 in Puebla, Mexico) oder der Einrichtung neuer Studiengänge mit Abschluss *Social Pedagogy* (wie etwa an University of Central Lancashire) ermessen.

Nicht zuletzt hat die vermehrte Rezeption von *Social Pedagogy* auch zu einer erhöhten Publikationsaktivität geführt. Insbesondere hat es in den vergangenen Jahren eine Reihe einschlägiger Veröffentlichungen gegeben, in denen der Stand von *Social Pedagogy* im Rahmen unterschiedlicher nationalstaatlicher Kontexte beschrieben wurde – hierzu gehören insbesondere die von Kornbeck (2009), Kornbeck und Rosendal Jensen (2011) sowie von Cameron und Moss (2011) editierten Bände, aber auch zahlreiche Zeitschriftenbeiträge (z. B. Cousséé et al. 2010; Eriksson 2014; Hämäläinen 2003; Janer und Úcar 2017; Schugurensky und Silver 2013) und Monographien (Hatton 2013; Stephens 2013). Dieser Beitrag wird an den genannten Veröffentlichungen ansetzen, um hiervon ausgehend zu rekonstruieren, auf welche Weise *Social Pedagogy* in unterschiedliche nationalstaatliche Kontexte hinein übersetzt wird.

3 Die Konstruktion von „Social Pedagogy“ im (trans-)nationalen Kontext

Zunächst sollen einige allgemeine Aussagen zur diskursiven Konstruktion von *Social Pedagogy* über die unterschiedlichen Texte hinweg getroffen werden, bevor diese dann anhand ausgewählter Beispiele aus unterschiedlichen nationalstaatlichen Kontexten konkretisiert werden. Das Gros der veröffentlichten Beiträge folgt einem relativ einheitlichen Schema:

1. In einem ersten Schritt wird zunächst geklärt, was *Social Pedagogy* eigentlich überhaupt ist. Diese „Identifizierung“ von *Social Pedagogy* erfolgt jeweils durch eine Beschreibung ihrer historischen Ursprünge, die ideengeschichtlich bei deutschsprachigen Klassikern lokalisiert werden. Die Stationen, die hierbei durchlaufen werden, beginnen in aller Regel mit den ersten bekannten Nennungen des Begriffs durch Mager (1844/2010) und Diesterweg (1973, S. 153 f.), um anschließend auf den systematischen Beitrag Natorps zu verweisen, der unter dem Begriff der Sozialpädagogik eine allgemeine Bildungstheorie entwarf (Natorp 1894, 1899). Abschließend wird in der Regel auf einen oder mehrere Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik (Nohl, Mollenhauer oder Thiersch) verwiesen. Die Klassikerrezeption dient hier der Identitätsstiftung eines im internationalen Kontextes noch wenig eingeführten Begriffs. Indem Klassiker Wahrheit und Autorität gleichzeitig verbürgen, lässt sich an ihnen ein unbestimmter Begriff wie jener der Sozialpädagogik verfestigen (Eßer 2008)
2. In einem zweiten Schritt nähern sich die Beiträge der Frage der Sozialpädagogik nochmals historisch und geben Beispiele für historische Wurzeln von Sozialpädagogik im eigenen nationalstaatlichen Kontext: Dies können etwa Studiengänge für „Social Education“ (Rosendal Jensen 2009) oder praktische Projekte mit entsprechendem Zuschnitt sein (Smith und Whyte 2008). Nachdem *Social Pedagogy* also zunächst als Wissensobjekt durch die Referenz auf deutsche Klassiker identifizierbar gemacht wurde, wird es im zweiten Schritt anschlussfähig an die eigene nationalstaatliche Tradition gemacht und hier verortet.
3. In einem dritten Schritt schließlich wird beschrieben, auf welchem Stand im jeweiligen nationalstaatlichen Kontext sich die Adaption von *Social Pedagogy* gegenwärtig befindet und welche etwaigen Hemmnissen einer eigentlich wünschenswerten weitergehenden Übernahme entgegenstellen.

Im Folgenden wird dieses übergreifende Muster an einzelnen Beiträgen zu verschiedenen nationalen Kontexten bezüglich zentraler Aspekte weiter ausgeführt. Wenn hierbei von unterschiedlichen Nationen oder Nationalstaaten die Rede ist, so wird damit dem Argumentationsmuster eines wissenschaftlichen Diskurses gefolgt, in dem die Autor*innen von Nationalstaaten als Entitäten bzw. „Containern“ (siehe oben) ausgehen und etwa unter dem Titel „Will Social Pedagogy Become an Academic Discipline in Denmark?“ (Rosendal Jensen 2009) oder „Social Pedagogy in Poland [...]“ (Kantowicz und Wilinska 2009) das Verhältnis von Nationalstaat und *Social Pedagogy* erörtern. Die Frage für diesen Beitrag ist also nicht, ob und wie sich Sozialpädagogik in Dänemark oder Polen unterscheidet, sondern inwiefern der jeweilige Rekurs auf *Social Pedagogy* in einem bestimmten Nationalstaat zur Ontologisierung beider Gegenstände führt.

Eine solche Perspektive knüpft an den „turn to ontology“ an, wie er im Rahmen der *Science and Technology Studies (STS)* diskutiert wird (Woolgar und Lezaun 2013). Dieser ist geleitet von der Annahme, dass Ontologie selbst nichts ist, was den Gegenständen inhärent ist, sondern erst praktisch erworben werden muss. Dies gilt selbst und gerade für so „große“ und „stabile“ Gegenstände wie Nationalstaaten. Aufgabe einer Forschung im Sinne des „turn to ontology“ wäre es nun, jene Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen Nationalstaaten und andere Gegenstände ontologisch werden. So verstanden markiert die generalisierende Rede von „Dänemark“, „Polen“, „England“ und „Schottland“ eine Strategie der Plausibilisierung von *Social Pedagogy*, die zugleich selbst zur Reifizierung der Ontologisierung von Nationalität beiträgt.

3.1 Zum Beispiel: „Dänemark“

Rosendal Jensen (2009) beobachtet gegenwärtig ein Erstarken der *Social Pedagogy* in Dänemark, das allerdings – so wendet er kritisch ein – vom Interesse getrieben sei, praktisches Wissen zu generieren. In Dänemark werde Sozialpädagogik vielfach auf einfaches praktisches Anwendungswissen reduziert, wo hingegen kaum wissenschaftlich notwendiges Wissen produziert werde, was wiederum die Disziplinbildung erschwere:

Social Pedagogy was “imported” from Germany as a working method rather than a scientific whole, and the import was more or less brought in from one pipeline: the tradition of Gertrud Bäumer and Herman Nohl, not the tradition of Paul Natorp. The tradition of Bäumer/Nohl is crystallized in a ‘narrow’ understanding of *Social Pedagogy*, while Natorp is representative of the ‘broad’ understanding (Rosendal Jensen 2009, S. 196).

In Rosendal Jensens Beitrag manifestiert sich eine typische Konstitution von *Social Pedagogy*: Die Ursprünge werden selbstverständlich in Deutschland verortet. Während nun eine partielle Adaption sozialpädagogischen Wissens in der Vergangenheit bereits erfolgt sei, ergeben sich durch die mangelnde Wissenschaftsorientierung jedoch auch einige Hemmnisse: „The Danish receiving milieu of the German goods was much more practical than scientific oriented“ (Rosendal Jensen 2009, S. 196). Rosendal Jensen klagt eine unvollständige „Übersetzung“ von Sozialpädagogik nach Dänemark ein, insofern jener systematische und disziplinäre Aspekt, den er mit Natorp verknüpft, nicht übertragen worden sei. Der Autor selbst liefert nun diesen Part, der seiner Meinung nach in der Übersetzung verloren gegangen ist, selbst nach.

3.2 Zum Beispiel: „Polen“

Die Situation von *Social Pedagogy* in Polen wird von Ewa Kantowicz in verschiedenen Beiträgen reflektiert, wobei insbesondere ein Aufsatz von 2009 einen besonderen Fall darstellt. Im Gegensatz zu den meisten anderen Beiträgen beginnen Kantowicz und Wilinska (2009) hier nicht mit einer Referenz auf deutsche Klassiker, sondern stellen mit Helena Radlińska eine polnische Klassikerin an den Ausgangspunkt der Überlegungen. Im Gegensatz zu anderen Klassiker*innen der Sozialpädagogik kann die polnische Radlińska auf keine transnationale Rezeptionsgeschichte verweisen und wurde – mit der Ausnahme einer neueren französischen Werksedition (Radlińska 2016) – kaum aus dem Polnischen übersetzt. Für den polnischen Kontext jedoch wird ihr Werk von den Autorinnen als Ursprung von *Social Pedagogy* markiert:

Helena Radlińska, founder of the first school for social workers in Poland, made remarkable contributions to the development of the theory and practice of *Social Pedagogy*. The significance of her activity for establishing the field of *Social Pedagogy* and social work practice can be compared to the work of Alice Salomon in Germany, Helena Masarykova in Czechoslovakia or Mary Richmond in the USA (Kantowicz und Wilinska 2009, S. 66).

Radlińska wird hier als eigenständige Begründerin von Sozialpädagogik eingeführt, muss jedoch erst in eine Reihe mit Salomon, Richmond und anderen gestellt werden, damit dieser Status gefestigt wird. Instruktiv ist, dass auch Kantowicz und Wilinska trotz der zentralen Stellung von Radlińska nicht auf die explizite Würdigung des Einflusses von Natorp als einem deutschen Klassiker

verzichten: „The concept of educating social educators and social workers that was adopted then was also influenced by the thinking of Paul Natorp“ (Kantowicz und Wilinska 2009, S. 68).

Übersetzungen zwischen unterschiedlichen sprachlichen nationalstaatlichen Kontexten spielen also eine Rolle, aber keine derart fundamentale, wie in anderen Beiträgen. So verwundert es auch nicht, dass *Social Pedagogy* hier – anders als etwa im Falle Dänemarks – nicht als mehr oder weniger glückliche Übersetzung leistung deutscher Konzepte und Theorien firmiert, sondern als „heimische“ Entität konturiert wird:

The Polish tradition of social work education and social work as a discipline has been determined by *Social Pedagogy*, whose discourse and directions of expansion have been fundamental for the advancement of the social work profession. Social work has been treated as inferior to the *Social Pedagogy* field, occupying the area of practice rather than theory (Kantowicz und Wilinska 2009, S. 65).

Kantowicz und Wilinska merken kritisch an, dass insbesondere eine britische Sozialarbeitsperspektive in den vergangenen Jahren an Gewicht erhalten habe, sehen davon aber die Hegemonie von Sozialpädagogik unberührt: „Yet, *Social Pedagogy* remains the core paradigm of education of the social work profession in Poland“ (Kantowicz und Wilinska 2009, S. 66). Während in den anderen Beiträgen die Anschlussfähigkeit deutscher Klassiker*innen durch den Verweis auf eine eigenständige Vorgeschichte hergestellt wird, konturiert sich hier *Social Pedagogy* als eigentlich einheimisches Konzept gegen eine britische Soziale Arbeit, die sich nach dem Fall des eisernen Vorhangs beinahe kolonialistisch in Polen ausbreiten konnte:

[I]n 1989, social professions did not have to build the education system from scratch. At the same time the two concepts within social-professional education have developed two parallel educational approaches: namely the old Polish *Social Pedagogy* tradition and a “new” Anglo-Saxon social work (Kantowicz und Friesenhahn 2005, S. 201).

In der Argumentation wird eine klinische *Social Work* einer ‚guten‘, an den sozialen Ursachen sozialer Probleme ansetzenden *Social Pedagogy* gegenübergestellt. Während die weitgehende Kaprizierung auf eine polnische Klassikerin für Polen ein Alleinstellungsmerkmal der beiden zitierten Beiträge darstellt, wiederholt sich das Muster einer Abgrenzungsbewegung gegenüber der angelsächsischen *Social Work* Tradition in leicht variierender Form auch in anderen Beiträgen.

3.3 Zum Beispiel: „England“ und „Schottland“

Die britische Tradition der *Social Work* wird also vielfach einer deutschen – oder zumindest kontinentaleuropäischen – Tradition der *Social Pedagogy* entgegen gestellt. Dem hingegen nimmt es sich beinahe schon ironisch aus, dass sich der jüngste Aufschwung der Sozialpädagogik nicht zuletzt den Bemühungen rund um die Thomas Coram Research Unit am University College London verdankte, die über den „Import“ (Petrie und Cameron 2009) von *Social Pedagogy* nach England die Praxis der Heimerziehung zu professionalisieren beabsichtigte (Coussé et al. 2010; Lorenz 2008).

Petrie und Cameron sind zwei der Hauptprotagonistinnen dieser britischen „Entdeckung“ von Sozialpädagogik. Auch sie verorten *Social Pedagogy* zunächst global in Kontinentaleuropa und verweisen auf Magers erste Verwendung des Begriffs. Zugleich rekonstruieren jedoch auch Petrie und Cameron eine Sozialpädagogiktradition *vor* der gegenwärtigen *Social Pedagogy* in England und erwähnen explizit jenen Thomas Coram, der auch namensgebend für ihre Research Unit war: „Thomas Coram set up his Foundling Hospital in the 1740s. The Hospital, which was for abandoned children, was based on notions of education and training“ (Petrie und Cameron 2009, S. 150). Auch hier ergibt sich also wieder jenes Muster der Übersetzung eines originellen und originären Ansatzes aus der deutschsprachigen Tradition, der im „Zielland“ zugleich historisch bereits angelegt war.

Als Hauptprinzipien von *Social Pedagogy* definiert Petrie in einem anderen Beitrag, das ganze Kind zu betrachten und die Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt zu stellen. Zugleich kritisiert sie unter Bezug auf Natorp: „The largely German theoretical and critical analysis of how the social and the pedagogic relate is absent from [this understanding; F.E.]“ (Petrie 2013, S. 7). Auch Petrie moniert also wiederum eine halbierte oder verkürzte Übersetzung von „Sozialpädagogik“ und fordert diese nachholend ein, um die Authentizität von *Social Pedagogy* zu wahren.

Im Grunde ganz ähnlich wie Petrie für England argumentieren Smith und Whyte (2008, S. 20) für Schottland: „*Social Pedagogy* relates to the whole person: body, mind, feelings, spirit, creativity and, crucially, the relationship of the individual to others-their ,social connectedness“. Auch die beiden schottischen Autoren rekonstruieren historisch eine sozialpädagogische Tradition vor der *Social Pedagogy* für Schottland und kommen zu dem Schluss: „The current review of social work in Scotland offers opportunities to reclaim a socio-educational tradition“ (Smith und Whyte 2008, S. 15). Bemerkenswert ist, dass sie

diese originär schottische Tradition dezidiert von einer englischen Perspektive abgrenzen und insofern implizit die von Petrie behauptete historische Kontinuität verneinen, die mit dem „Import“ von *Social Pedagogy* auch in England verbunden sei. Die englische Tradition, so Smith und Whyte, gehe einher mit einer Individualisierung sozialer Probleme, die im 19. Jahrhundert in die USA exportiert und von da aus als *Social Work* wieder zurück nach UK importiert wurde – und zwar inklusive Schottland. Sozialpädagogik stellt in der Logik dieser Argumentation zwar einen Import dar, aber einen, der im Gegensatz zur englischen bzw. US-Tradition der *Social Work* keine Kolonialisation bedeutet, sondern an der schottischen Tradition der „social education“ ansetzt.

4 Fazit: Übersetzen zwischen Authentizität und Anschlussfähigkeit

Im Rekurs auf aktuelle Theoriediskussionen um Transnationalisierung und Übersetzung stand am Anfang dieses Beitrags nicht die Frage, ob „Sozialpädagogik“ in eine gegebene nationale Kultur passt und deshalb adäquat von einem nationalstaatlichen Rahmen in einen anderen transferiert werden kann, sondern wie dies geschieht. Der Blick auf den Modus, in dem Sozialpädagogik als „*Social Pedagogy*“ transnational übersetzt wird, zeigt nun jedoch, dass Authentizität und Adäquanz auf der Ebene der diskursiven Logik eine große Rolle spielen. Engel und Königter (Engel und Königter 2014) differenzieren im Kontext transnationaler Übersetzungsvorgänge zwischen der Erzeugung einer hybridisierenden Adäquanz, die eine kontextabhängige Transformation von Wissen zulässt, und einer standardisierenden Adäquanz, die Wert auf eine – vermeintlich – vollständige und authentische Übersetzung legt.

Eine solche standardisierende Adäquanz in der Übersetzung von *Social Pedagogy* erzeugt nicht nur Authentizität, sondern verspricht auch Autorität. Dieser Effekt wird noch einmal dadurch erhöht, dass die „Identifizierung“ von Sozialpädagogik durch die Rezeption von Klassikern geschieht, die ihrerseits Autorität und allgemein gültige Einsichten versprechen (Eßer 2008; Winkler 1994). Neben Authentizität und Autorität erzeugt die Übersetzung eines bis vor kurzem außerhalb Deutschlands nur Eingeweihten geläufigen Begriffs im Rekurs auf deutsche Klassiker drittens auch Charisma. Um noch einmal zum Eingangsszitat zurückzukehren: „Paul Natorp in his original German is the prize.“ Charisma versprechen eben jene Klassiker, die, wie der allseits referenzierte Paul Natorp, nicht deutschsprechenden Akademiker*innen nur schwer zugänglich sind und entweder aufwändig übersetzt werden müssen (etwa durch die Unterstützung von

Kolleg*innen oder durch Übersetzungssoftware) oder nur sekundär rezipiert werden können.

Nun führt die Erzeugung einer „standardisierenden Adäquanz“ jedoch dazu, dass die Anschlussfähigkeit an den nationalstaatlichen Kontext, in den „Sozialpädagogik“ übersetzt werden soll, nicht mehr durch eine entsprechende Transformation oder Hybridisierung des Wissens erzeugt werden kann, denn dies würde in der Folge zu einem Verlust an Authentizität, Autorität und Charisma führen. Dem entspricht, dass die Beiträge einerseits zunächst die Originalität und Fremdheit von „Sozialpädagogik“ würdigen und andererseits jeweils rekonstruieren, dass es eigene historische Vorläufer gebe, die den Prinzipien von „Sozialpädagogik“ dem Grunde nach entsprechen. Die Beiträge erzeugen somit eine latente Widersprüchlichkeit, indem sie eine möglichst authentische und vollständige Übersetzung einer „Sozialpädagogik“ einfordern, um hierdurch pädagogische Praxis zu transformieren, die zugleich keiner weiteren kulturellen Transformation bedürfe, da sie bereits historisch angelegt sei.

Im Grunde erfolgt die transnationale Übersetzung von Sozialpädagogik einem konservativen Modus. Sie verspricht Exklusivität im Sinne von Originalität sowie Anschlussfähigkeit, insofern die nationale Tradition zugleich gewahrt wird. Zugespitzt wird dieser Eindruck einer nationalisierenden Rezeption von *Social Pedagogy* durch deren disziplinpolitische Frontstellung gegen *Social Work*. Während die Übersetzung sozialpädagogischen Wissens in der diskursiven Logik der Beiträge letztlich der Wahrung oder Wiederbelebung eines ‚eigentlich einheimischen‘ Prinzips dient, wird *Social Work* zum kolonialisierenden Konzept, das mit den ‚fremden‘ angelsächsischen Prinzipien der Evidenzbasierung und der Medikalisierung kontinentaleuropäische Professionalität infrage stellt. Am Ende steht so ein in sich widersprüchlicher Übersetzungsprozess, in dem nationale Identitäten durch transnationale Übersetzungen gesichert werden sollen.

Verdeckt wird hierdurch, dass die nationale Identität, auf die jeweils rekuriert wird, durch die Übersetzung von *Social Pedagogy* selbst erst erzeugt wird. Dies geschieht durch Nationalstaatlichkeit als Modus der Aneignung. In den Beiträgen geht es jeweils um *Social Pedagogy* in Dänemark oder in UK. Dies ist bei Weitem nicht so zwangsläufig, wie es angesichts der spezifischen ontologischen Qualität von Nationalstaaten erscheint. Alternativ könnte etwa auch nach der Übersetzungsmöglichkeit von Sozialpädagogik ins 21. Jahrhundert oder in Post-Wohlfahrtsgesellschaften im Allgemeinen gefragt werden. In diesem Fall beruft sich die Argumentation jedoch auf die ontologische Qualität des Nationalstaats (Woolgar und Lezaun 2013), die essenzieller Natur zu sein scheint.

Diese essenzielle Ontologie wird ersichtlich an der großen Bedeutung einer Tradition „avant la lettre“: Weil *Social Pedagogy* mit ihrem historischen Erbe

zur „Essenz“ der Nation gehört, ist eine Übersetzung nicht nur möglich, sondern gerade auch nötig. Etwas abstrakter gefasst bedeutet dies, dass die Figur der Übersetzung eines Gegenstandes (wie *Social Pedagogy*) in einen Nationalstaat hinein angesichts der essenziellen ontologischen Qualität von Nationalstaaten, die darin gleichermaßen mit hervorgebracht wird, diese Übersetzung nicht nur zu plausibilisieren, sondern zwingend notwendig erscheinen lassen. Wenn etwas in der Tradition einer Nation liegt, scheint es auch sinnvoll, diese zu bewahren und fortzuführen. Unreflektiert bleibt in diesem Zusammenhang der dahinter liegende naturalistische Kurzschluss, gemäß dem sein soll, was bereits ist. Diesem steht – gerade im Kontext von Nationalstaaten – die historische Erfahrung entgegen, dass sich nicht jede Tradition, die im Zeichen von Nation gestiftet wurde, zu bewahren lohnt.

Literatur

Cameron, C., & Moss, P. (Hrsg.). (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley.

Chambon, A., Johnstone, M., & Köngeter, S. (2015). The circulation of knowledge and practices across national borders in the early twentieth century: a focus on social reform organisations. *European Journal of Social Work*, 18(4), S. 495–510. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.953041>.

Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2010). The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path? *British Journal of Social Work*, 40 (advance publication), S. 789–805.

Diesterweg, A. (1973). *Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer* (5. Aufl. ed.).

Engel, N., & Köngeter, S. (2014). Transnationalisierung von Wissen – Elemente einer pädagogischen Theorie der Übersetzung. In D. Bender, A. Duscha, L. Huber, T. Hollstein, K. Klein-Zimmer & C. Schmitt (Hrsg.), *Orte transnationaler Wissensproduktionen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Schnittmengen* (S. 204–237). Weinheim: Beltz Juventa.

Eriksson, L. (2014). The understandings of *Social Pedagogy* from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), S. 165–182. <https://doi.org/10.1177/1468017313477325>.

Eßer, F. (2008). Johann Hinrich Wichern und Moritz Schreber. Das „Genie der Liebe“ und der „Kinderschreck“ im Spiegel ihrer Rezeptionen. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 14, S. 297–321.

Gal, J., & Köngeter, S. (2016). Exploring the transnational translation of ideas: German social work education in Palestine in the 1930s and 1940s. *Transnational Social Review*, 6(3), S. 262–279. <https://doi.org/10.1080/21931674.2016.1222759>.

Hämäläinen, J. (2003). The Concept of *Social Pedagogy* in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), S. 69–80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>.

Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), S. 575–599.

Harris, J., Borodkina, O., Brodkorb, E., Evans, T., Kessl, F., Schnurr, S., & Slettebø, T. (2015). International travelling knowledge in social work: an analytical framework. *European Journal of Social Work*, 18(4), S. 481–494. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.949633>.

Hatton, K. (2013). *Social pedagogy in the UK. Theory and practice*. Lyme Regis: Russell House.

Janer, À., & Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of *Social Pedagogy* from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 20(2), S. 203–218. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188782>.

Kantowicz, E., & Friesenhahn, G. J. (2005). *Social Pedagogy*: A paradigm in European Social Work Education from German and Polish Perspectives. In M. J. Freitas (Hrsg.), *Children, young people and families. Examining social work practice in Europe* (S. 190–206). Roma: Carocci.

Kantowicz, E., & Wilinska, M.. (2009). *Social Pedagogy* in Poland and Education for the Social Professions. In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Hrsg.), *The Diversity of Social Pedagogy in Europe* (S. 64–81).

Köngeter, S. (2009). Der methodologische Nationalismus der Sozialen Arbeit in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7(4), S. 340–359.

Kornbeck, J. (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe*. Bremen: Europ. Hochsch.-Verl.

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Hrsg.). (2011). *Social Pedagogy for the Entire Life-span*. Bremen: Europ. Hochsch.-Verl.

Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of *Social Pedagogy*. *British Journal of Social Work*, 38(4), S. 625–644.

Mager, K. (1844/2010). Rezension zu Curtmann „Schule und Leben“. In C. Müller & H. Kronen (Hrsg.), *Sozialpädagogik nach Karl Mager. Quellen und Diskussion* (S. 129–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Natorp, P. (1894). *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik*. Freiburg i. Br.: Mohr.

Natorp, P. (1899). *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart: Fr. Frommann.

Niemeyer, Chr. (2012). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit. „Klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (2. Aufl. ed., Vol. 2012, S. 135–150). Wiesbaden: VS Verlag.

Petrie, P. (2013). *Social Pedagogy* in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21(37), S. 1–13. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n37.2013>.

Petrie, P., & Cameron, C. (2009). Importing *Social Pedagogy*? In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Hrsg.), *The Diversity of Social Pedagogy in Europe* (S. 145–168).

Radlińska, H. (2016). *Aux sources de la pédagogie sociale. Écrits choisis*. Paris: Éditions L’Harmattan.

Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosendal Jensen, N. (2009). Will *Social Pedagogy* Become an Academic Discipline in Denmark? In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Hrsg.), *The Diversity of Social Pedagogy in Europe* (S. 189–210). Bremen: Europ. Hochsch.-Verl.

Schugurensky, D., & Silver, M. (2013). *Social Pedagogy*: historical traditions and trans-national connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21(35), S. 1–21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013>.

Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and *Social Pedagogy*: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), S. 15–28. <https://doi.org/10.1080/13691450701357174>.

Stephens, P. (2013). *Social Pedagogy. Heart and Head*. Bremen: Europ. Hochsch.-Verl.

Walther, A. (2014). Sozialpädagogik und ‚Social Pedagogy‘. Internationaler Vergleich oder (doppelte) Rezeption ‚deutscher‘ Theoriebildung durch die Hintertür? In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (Aufl. 2014 ed., S. 89–106). Wiesbaden: Springer VS.

Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2003). Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology*, 43(2), S. 217–240. <https://doi.org/10.1017/s000397560200108x>.

Winkler, M. (1994). Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 141–168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Woolgar, S., & Lezaun, J. (2013). The Wrong Bin Bag. A turn to ontology in science and technology studies? *Social Studies of Science*, 43(3), S. 321–340.



Die Übersetzung der Anderen – Der Diskurs über ‚orientalische Juden‘ in der jüdischen Sozialarbeit zwischen Deutschland und Palästina/Israel

Anne-Kathrin Schmitz, Dayana Lau und Stefan Köngeter

1 Einleitung

Soziale Arbeit ist seit ihren Anfängen als moderne Profession Ende des 19. Jahrhunderts ein transnationales Projekt, das gekennzeichnet ist durch die Zirkulation von Wissen, Theorien und Modellen (Chambon et al. 2015). Dabei spielten soziale Bewegungen, wie zum Beispiel die Frauenbewegung (Rowbotham 2010) genauso eine Rolle wie internationale Konferenzen, Universitäten und internationale Politiknetzwerke (Rodgers 1998). Mit dieser transnationalen Übersetzung ging der Aufbau nationaler Wohlfahrtssysteme und auch Formen der Kolonialisierung einher (Midgley 1981), die bislang in Bezug auf die Entwicklung der Sozialen Arbeit in Israel kaum untersucht wurde (vgl. aber Konrad 1993; Hirsch 2011). In diesem Beitrag soll es um die Variationen dieser kolonialen Übersetzung Sozialer Arbeit zwischen Deutschland und Israel gehen. Deutsch-jüdische Sozialarbeiter*innen hatten wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession im damaligen Palästina unter britischem Mandat, insbesondere in den

A.-K. Schmitz (✉)

Universität Trier, Trier, Deutschland

E-Mail: s1aeschn@uni-trier.de

D. Lau

Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland

E-Mail: dayana.lau@paedagogik.uni-halle.de

S. Köngeter

Institut für Soziale Arbeit und Räume, Fachhochschule St. Gallen, St. Gallen, Schweiz

E-Mail: stefan.koengeter@fhsg.ch

1930er und 1940er Jahren bis zur Staatsgründung Israels. Sogenannte ‚orientalische Juden‘ waren dabei eine wichtige Klient*innengruppe: Sie wurden als die Anderen adressiert, die mithilfe sozialarbeiterischer und -pädagogischer Methoden integriert werden sollten. Anhand von Aufsätzen deutsch-jüdischer Sozialarbeiter*innen, die nach Palästina ausgewandert sind und die der in Deutschland verbliebenen jüdischen *community* vom Aufbau Sozialer Arbeit berichteten, werden Variationen dieser Übersetzung der Anderen und der sich darauf beziehenden Sozialen Arbeit diskursanalytisch rekonstruiert.

Diese Übersetzung der deutsch-jüdischen Sozialarbeit in einen anderen kulturellen Zusammenhang lässt sich als synchrone Übersetzung von Ideen und Wissen in einem transnationalen Kontext verstehen. Gerade in dieser besonderen historischen Konstellation, in der die weitgehend mit der westlichen Welt identifizierten deutsch-jüdischen Sozialarbeiter*innen aus dieser Welt vertrieben wurden, wurden bisherige Gewissheiten irritiert. Daran schließen sich zwei zentrale Fragen an: a) Wie wird mit der Fremdheit des damaligen Palästinas und der ‚orientalischen Juden‘ umgegangen und diese für die deutsch-jüdische *community* übersetzt? b) Wie wird das Wissen über Soziale Arbeit nach Palästina übersetzt und wie wirken diese Übersetzungsprozesse auf den machtvollen Status ‚westlichen‘ Wissens zurück?

2 Übersetzung in der Geschichte der jüdischen Sozialarbeit

Wir haben es mit einer eigentümlichen transnationalen Übersetzungskonstellation in der historischen Forschung zur jüdischen Sozialen Arbeit zu tun. Ein Vergleich der vorliegenden deutschen und israelischen Studien zu jüdischen Sozialarbeitsgeschichte, auf die wir im Folgenden näher eingehen werden, zeigt, dass wir es mit sehr disparaten historische Rekonstruktionen zu tun haben. Die sich teilweise diametral widersprechenden historischen Interpretationen der Geschichte der jüdischen Sozialarbeit hängen mit der jeweiligen aktuellen gesellschaftlichen Positionierung der Forschenden (Landwehr 2016) zusammen, mit denen diese sich den Ideen, Theorien und Praktiken zur Sozialarbeit in Deutschland und Palästina unter britischem Mandat in den 1920er und 1930er Jahren nähern. Wir wollen diese unterschiedlichen historischen Rekonstruktionen in Anlehnung an George Steiner *diachrone Übersetzungen* nennen. Dementsprechend möchten wir zunächst einen Überblick über diese diachronen Übersetzungen in der Historiografie Sozialer Arbeit in Deutschland und Israel geben, ehe wir vor dem Hintergrund postkolonialer Theorieansätze (Abschn. 3) unsere Diskursanalyse

(vgl. Abschn. 4) der synchronen Übersetzung sozialpädagogischen Wissens (Abschn. 5) vorstellen.

Seit den 1980er Jahren wird in der deutschen Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit die Bedeutung, die jüdische Sozialarbeiter*innen für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und Disziplin hatten, hervorgehoben und seitdem auch intensiv beforscht. Die Bedeutung der jüdischen Sozialarbeiter*innen wurde im Zuge einer verstärkten Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der Sozialen Arbeit als Beruf deutlich (Hering und Münchmeier 2014). Insbesondere feministische Forschungen haben dazu beigetragen, besser zu verstehen, dass sich diese Profession im Zusammenspiel mehrerer Disziplinen, sozialer Bewegungen, Gesetzesinitiativen, und Reformaktivist*innen entwickelt hat (Maurer 2001).

Drei Arbeiten standen am Anfang der Würdigung dieser Verdienste jüdischer Sozialarbeiter*innen: Rolf Landwehr (1981) erinnerte an den entscheidenden Einfluss Alice Salomons auf die rapide Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Weimarer Zeit, die 1908 die „soziale Frauenschule“ in Berlin gründete. Die Schule war die erste interkonfessionelle Schule für Soziale Arbeit in Deutschland. Die Frauen, die an dieser Schule ausgebildet wurden, traten meist ihre Arbeit in der Praxis an (vgl. Hansen-Schaberg 2009, S. 17 f.). Universitäre Studiengänge, die zur Arbeit im Feld der Sozialen Arbeit befähigten, waren nicht mit der praxisnahen Ausbildung an der Fachschule zu vergleichen und wurden meist von Männern besucht (vgl. Gal und Königter 2016, S. 265). Franz-Michael Konrad (1993) hat in seiner transnational angelegten Studie insbesondere die Rolle von Siddy Wronsky hervorgehoben. Diese hat von 1908 bis 1933 das Archiv für Wohlfahrtspflege in Berlin geleitet, das damals bedeutsamer Dreh- und Angelpunkt für vielerlei Reformbewegungen in der Weimarer Republik war. Nach seiner Gründung 1906 wurde das Archiv zu einer der führenden akademischen Institutionen seiner Zeit in Europa im Bereich der sozialen Wohlfahrtspflege (Konrad 1993, S. 17 ff.). Nach ihrer Emigration nach Palästina 1933 hat Wronsky nach deutschen Vorbildern 1934 eine erste Schule für Soziale Arbeit in Palästina gegründet. Schließlich analysiert Susanne Zeller die Bedeutung der jüdischen Ethik für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Gerechtigkeitsprofession (Zeller 1998). Diese Studien zeigen, dass jüdische Sozialarbeit zu Zeiten der Weimarer Republik ein wichtiger Bestandteil der Sozialen Arbeit in Deutschland war und wesentlich deren ethisches und methodisches Fundament geprägt hat (vgl. Zeller 2009, S. 55).

Aufbauend auf diese ersten sozialpädagogischen Studien finden sich in den letzten Jahren vermehrt historische Studien, die sich mit der herausragenden Bedeutung deutsch-jüdischer Sozialarbeiter*innen auseinandergesetzt haben,

seien es biografische Studien, Studien zu jüdischen Organisationen und Wohlfahrtseinrichtungen, etc. (Hennings 2008; Hering 2007; Konz 2005; Lavaud 2015; Stascheit und Stecklina 2013; Wolfgruber 2015). Diese Analysen brachten gleichzeitig die Bedeutung der beruflichen und weiteren gesellschaftlichen Emanzipation der Frauen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und den Frauenbewegungen für die Etablierung der Sozialen Arbeit zum Vorschein. Im Zuge dieser Wiederentdeckung und Würdigung der historischen Verdienste wird auch das progressive Moment der jüdischen Sozialarbeit betont, indem auf soziale Gerechtigkeit als deren normativen Bezugspunkt verwiesen wird.

Im Kontrast zu dieser zunehmenden Würdigung und positiven Rezeption jüdischer Sozialarbeit in Deutschland steht die historische Forschung in der Sozialen Arbeit in Israel, die vor allem die Bedeutung von Henrietta Szold hervorhebt. Szold war eine US-amerikanische Zionistin, die 1912 mit der Hadassah eine zionistische Frauenbewegung etablierte, welche die Gründung zahlreicher Wohlfahrtseinrichtungen im damaligen Palästina vorantrieben und das Department of Social Work in der jüdischen Nationalversammlung (Vaad Leumi, oder Jewish National Council) gegründet hat (Gerber 2016). Obwohl die deutsch-jüdischen Sozialarbeiter*innen wesentlich dazu beitrugen, diese Entwicklung zu befördern, z. B. durch die Gründung der ersten Schule für Soziale Arbeit durch Siddy Wronsky in Jerusalem im Jahr 1934 und zahlreicher kommunaler *social work departments* im damaligen Palästina, gibt es bislang nur wenige historische Untersuchungen über den Einfluss dieser deutschen Sozialpädagog*innen und ihrer Ideen und Theorien auf die Disziplin- und Professionsentwicklung in Israel (vgl. aber Deutsch 1970). Yoav Gelber (1990) und Tova Golan (2002) unterstreichen zwar die Dominanz der damaligen deutschen Sozialarbeit gegenüber den US-amerikanischen Einflüssen, betonen aber zugleich den Einfluss sozialistischer Strömungen aus Osteuropa in den 1910er und 1920er Jahren, die eigene, stark zionistische Vorstellungen der Umsetzung eines jüdischen Staates transportierten. Anfang der 1930er Jahre hatte sich die politische Bewegung unter David Ben-Gurion durchgesetzt, die sich als Alternative sowohl zu den religiösen Gemeinschaften in Palästina als auch zu den mittelständischen Lebensweisen vieler Jüd*innen in West- und Mitteleuropa sah. Dementsprechend wird besonders der Konflikt zwischen der damaligen sozialistisch geprägten Sozialpolitik und der bürgerlichen, von deutschen Sozialarbeiter*innen informierten Traditionslinie der Sozialen Arbeit hervorgehoben (Rosenfeld 1995). Wenn die Bedeutung der deutschen Sozialarbeiter*innen diskutiert wird, dann eher in kritischer Absetzung zu der vermeintlich pädagogisch-paternalistischen Tradition, in der diese Sozialarbeiter*innen standen (Doron 2004). Dementsprechend wurden

eher die zionistischen, säkularen und damit die als modern qualifizierten Zugänge positiv hervorgehoben und demgegenüber der Zugang der deutschen Sozialarbeiter*innen als belehrend und rückständig eingeschätzt (Gal und Ajsenstadt 2013).

Diese beiden sich widersprechenden Narrative verweisen auf die Schwierigkeit mit diachronen Übersetzungen. Wie George Steiner hervorhebt, ist jeder Verstehensprozess als Übersetzung zu verstehen. Allerdings wird der Übersetzungsprozess im Kontext historischer Rekonstruktionen dadurch erschwert, dass die gleichen Begriffe, Ideen, Theorien, etc. in je anderen Verweisungszusammenhängen und Überzeugungsnetzwerken (Kaufmann und Rottenburg 2013) stehen. Obwohl wir vermeintlich die gleiche Sprache, mit den gleichen Begriffen usw., verwenden, lassen sich permanent Bedeutungsverschiebungen beobachten. Insofern geht es also bei Übersetzung immer um eine Übertragung von Sinn in der Zeit. Dieser Prozess der diachronen Übersetzung findet zumeist im Verborgenen statt, obwohl die Präsenz der Geschichte nur durch jene Übersetzungen uns zugänglich gemacht und für uns dadurch real wird (vgl. Steiner 1992, S. 29 f.).

Wir haben es hier also, um den sehr illustrativen Begriff von Achim Landwehr (2016, S. 150) aufzunehmen, mit Chronoferenzen zu tun, bei denen anwesende und abwesende Zeiten miteinander in Kontakt gebracht werden. In unserem Fall sind diese Chronoferenzen wesentlich mit synchronen Übersetzungsprozessen in der damaligen Zeit verbunden. Denn die Vertreibung des Sozialen (Feustel et al. 2009) aus Deutschland interferiert auch mit den jeweiligen historischen Zugriffen auf die damalige Zeit. Eine nachträgliche ‚Rettung‘ des Sozialen in Deutschland spielt in Israel eben genauso wenig eine Rolle wie in Deutschland die Bevormundungen der deutsch-jüdischen Sozialarbeiter*innen in Israel als Zumutung empfunden wurden.

Entlang der in den Berichten deutsch-jüdischer Sozialarbeiter*innen auftauchenden Motive lassen sich die Konturen der Übersetzung jüdischer Sozialarbeit zwischen Palästina und Deutschland herausarbeiten. In dieser Form des Berichtes wird für die Berichterstatter*innen das Verhältnis von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ notwendig relevant. So thematisieren sie zum Beispiel den Umgang mit sogenannten ‚orientalischen Juden‘ als eine zentrale Aufgabe der aufzubauenden Sozialarbeit. Damit – so wollen wir argumentieren – grenzen sie sich nicht nur selbst als ‚europäische Juden‘ von diesen Adressat*innen ab, sondern bestimmen darüber hinaus – unterschiedlich nuanciert – die Bearbeitung von Differenz als Kernaufgabe der Sozialarbeit.

3 Der Diskurs über den Orient und ‚Traveling Theory‘

In der Übersetzung der Sozialen Arbeit nach Palästina ist die Adressierung ‚orientalischer Juden‘ und eine damit verbundene Abgrenzung und Überordnung der am Aufbau Sozialer Arbeit dominant beteiligten ‚europäischer Juden‘ zentral. Dieser Unterscheidung wollen wir uns mit dem im Rahmen der *Postcolonial Studies* entwickelten Konzept des *Othering* annähern. Dieses eröffnet die Möglichkeit, historische, nationale bzw. (sozial)politische Diskurse in den Blick zu nehmen und auf die spezifische Genese der Gegenüberstellung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ hin zu analysieren (Castro Varela und Dhawan 2005). In den Blick gerät dabei besonders die Produktion von Wissen, die im Kontext einer ‚modernen‘ Perspektive auf die Welt, in der diese als eine ‚zu Ordnende‘ erscheint, an dieser Ordnung arbeitet und letztlich Strategien der Normalisierung und Zivilisierung hervorbringt (Reuter 2002, S. 192). Dabei erweisen sich *asymmetrische Differenzierungen* als ein grundlegendes Ordnungsprinzip. Das ‚Eigene‘, oder das ‚Wir‘ – auch wenn es unmarkiert bleibt – steht dabei im Zentrum, und wird als solches in komplementärem Zusammenspiel mit der Konstruktion eines hierarchisch untergeordneten, gewissermaßen als Negativfolie entworfenen ‚Anderen‘ hervorgebracht und hegemonial gemacht (Riegel 2016, S. 52).

An der Konstruktion von Fremdheit wirken laut Reuter (2002) nicht zuletzt wissenschaftliche Disziplinen, die ‚das Fremde‘ in das Zentrum ihrer Erkenntnisinteressen stellen, entscheidend mit, indem sie Grenzlinien ziehen, Kategorien bilden und Zuschreibungen fixieren. In unserem Fall wird deutlich, dass gerade auch anwendungsorientierte Disziplinen wie die Soziale Arbeit an dieser Konstruktion mitwirken. Sie bilden gemeinsam mit den entstehenden Professionen bedeutsame Bezugspunkte, um die gesellschaftliche Ordnung zu stabilisieren. In den im Folgenden untersuchten Artikeln ist die ‚Ordnung des Fremden‘ zentral. Wie dabei ‚orientalische Juden‘ als zu integrierende ‚Fremde‘ thematisiert werden, wirkt nicht nur beschreibend, sondern in einem nicht-normativen Sinne produktiv: Im Modus der Grenzziehung wird das Eigene und das Fremde produziert und gleichzeitig hierarchisch geordnet. ‚Das Fremde‘ erscheint dabei „*un-ordentlich*“, als fundamentale „Bedrohung der Ordnung“ (Reuter 2002, S. 11), und daher als Interventionsanlass. Vor dem Hintergrund der sich an die Beschreibung des Fremden knüpfenden Krisenszenarien ergeben sich als Optionen des Umgangs entweder Assimilation oder Absonderung (ebd.). Unser Fokus richtet sich damit auf die unterschiedlichen Strategien zum Umgang mit ‚orientalischen Juden‘, die von den Autor*innen immer vor dem Hintergrund zionistischen Ideenguts entworfen werden.

Dabei tauchen im westlichen Denken entstandene Vorstellungen über ‚den Orient‘ auf. Edward Said analysiert in seiner für die postkoloniale Theoriebildung wegweisenden Studie über den Orientalismus solche Repräsentationen, und verweist auf einen zugrunde liegenden Diskurs, den er ‚kulturellen Eurozentrismus‘ nennt. Dieser Diskurs ordnet das seither über ‚den Orient‘ erzeugte Wissen; er wird ausgiebig studiert und klassifiziert, und bestätigt in den so erzeugten Repräsentationen die eurozentrische Gegenüberstellung von ‚Orient‘ und ‚Okzident‘ sowie die Unterordnung des ‚Orients‘ (Said 1978/2009, S. 221 f.).

In unserem Kontext entstehen diese Differenzsetzungen im Zuge eines spezifischen Wissens- und Praxistransfers. Deutsche, jüdische Sozialarbeiter*innen, die aus Deutschland flüchten mussten, übersetzten ihr Wissen in einen gesellschaftlich heterogenen und konflikthaften Kontext, in dem insbesondere ‚das Orientalische‘ sie befremdet. Mit ihnen reisen also auch Wissensformen und Handlungsmuster. Im Rahmen der Postcolonial Studies lässt sich somit an die bekannte Studie „Traveling Theory“ von Edward Said (1983) anknüpfen. Am Beispiel transnationaler Transformationen von Lukács‘ Verdinglichungstheorie arbeitet Said allgemeine Strukturen transnational sich verbreitender Theorien heraus: In seinem Modell geht er davon aus, dass Theorien zunächst in einem je spezifischen sozialen Bedingungskontext entwickelt, dann in einem raumzeitlich entfernen Zusammenhang aufgegriffen und dort – konfrontiert mit anderen sozialen Bedingungen – adaptiert und transformiert werden (Said 1983, S. 227). James Clifford (1989) baut auf diese Analysen auf, kritisiert jedoch an Saids Konzept vor allem die implizite Unterstellung einer Linearität der Transformation. Er rekurreert dazu auf die etymologischen Wurzeln des Theoriebegriffs, wonach Theorie „a practice of travel and observation“ ist, „a man sent by the polis to another city to witness a religious ceremony“ (Clifford 1989, Abs. 1) und schussfolgert daraus, dass jede Theorie eine Praxis der Dislozierung, der Distanzierung und des Vergleichs ist. Theorie-machen heiße immer, seinen eigenen Zugehörigkeitszusammenhang zu verlassen und sich neuen Wissenskonfigurationen auszusetzen und in diese hineinzugeben. Eine Rückkehr in eine wie auch immer imaginierte Heimat ist jedoch im postkolonialen Zeitalter nicht mehr möglich: „Theory is no longer naturally ‚at home‘ in the West – a powerful place of Knowledge, History, or Science, a place to collect, sift, translate, and generalise. Or, more cautiously, this privileged place is now increasingly contested, cut across, by other locations, claims, trajectories of knowledge articulating racial, gender, and cultural differences“ (Clifford 1989, Abs. 8). In dem von uns untersuchten Dokumenten wenden sich aber die Protagonist*innen noch genau einer solchen imaginierten Heimat zu. Sie schreiben ihre Berichte in ihre Heimat, aus der sie vertrieben wurden und in denen die letzten Mitglieder der jüdischen

Gemeinden ausharren. Mit ihnen verbindet sie die Gewissheit und Überzeugung, dass sie in Deutschland maßgeblich zum Aufbau eines modernen Wohlfahrtsstaates, einer aus ihrer Sicht progressiven Sozialpolitik und einer professionellen Sozialen Arbeit beigetragen haben. Sie berichten über ihre Bemühungen, diese Errungenschaften nach Palästina zu übersetzen. Auch wenn sie nicht von der Polis geschickt, sondern vertrieben wurden, und auch wenn sie weniger interessiert an dem Wissen, den Ideen und Theorien sind, denen sie begegnen, so spiegeln jene Berichte genau diese Praxis der Dislozierung, Distanzierung und des Vergleichs wider, von denen Clifford spricht. In diesen Berichten finden wir also jene Antworten zu den Fragen, die Clifford formuliert – für eine spezifische historische Zeit und an einem spezifischen historischen Ort, wo sich koloniale Überzeugungen und postkoloniale Irritationen sehr nahekommen.

4 Berichte deutsch-jüdischer Sozialarbeiter*innen aus Palästina im Blickwinkel der historischen Diskursanalyse

Um die Berichterstattung zwischen Deutschland und Palästina zu untersuchen, wollen wir die Methode der historischen Diskursanalyse (Landwehr 2008) nutzen.¹ In einer geschichtswissenschaftlichen Adaption der im 20. Jahrhundert entstandenen philosophischen und soziologischen Diskurstheorien plädiert Landwehr dafür, historische Wirklichkeiten als gesellschaftliche Konstrukte zu begreifen, die sprachlich erzeugt seien, und sich zugleich in einem regelgeleiteten Kontext bewegen. Damit schließt Landwehr an Foucault an, welcher Diskurse als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1997, S. 74) beschreibt. Die historische Diskursanalyse geht davon aus, dass zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Gesellschaften klare Regeln darüber existieren, was gesagt, getan und gedacht werden kann und wird (vgl. ebd.). Diese „Regeln“, also das was von der Gesellschaft als Wirklichkeit angesehen wird, ist ein kulturell vermitteltes Wissen. Solche Diskurse,

¹Die Analyse der Berichte wurde im Kontext einer Abschlussarbeit an der Universität Trier durchgeführt: Schmitz, Anne-Kathrin (2018): *Der Aufbau der Sozialen Arbeit in Palästina in den 1930er Jahren. Welche Rolle wurde den deutschen Juden im Kontext der Sozialen Arbeit in Palästina zugeschrieben?* Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Trier.

Landwehr nennt sie auch „gültige Versionen von Wirklichkeit“ (Landwehr 2008, S. 91), entstehen im Rahmen ständiger Auseinandersetzungen im sozialen und politischen Bereich (vgl. ebd.). Diesen Auseinandersetzungen soll nachgegangen werden, indem die zu untersuchenden Materialien in ihrem historischen Kontext betrachtet werden. Im Unterschied zur ‚klassischen‘ historischen Analyse bildet jedoch nicht der Kontext den Ausgangspunkt, sondern der Text und die Frage, wieso gerade diese Aussage zu dieser Zeit an diesem Ort aufgetaucht ist (vgl. Landwehr 2008, S. 92).

In unserer Untersuchung handelt es sich bei diesen Aussagen um Beschreibungen der Autor*innen über das Gesagte, Getane und Gedachte der deutschen Jüd*innen in Palästina. Sie berichten und reflektieren über Zustände in Palästina, die ihnen berichtenswert und für die in Deutschland lebenden Jüd*innen lesenswert scheinen. Die Grundlage unserer Diskursanalyse bilden deutsch-jüdische Zeitschriften, die den Aufbau der Sozialen Arbeit in Palästina in den 1930er Jahren thematisieren. Betrachtet werden Artikel aus dem Zeitraum zwischen dem Beginn der Berichterstattung und dem Zeitpunkt, an dem die Zeitschriften spätestens ihr Erscheinen einstellen mussten, also den Jahren 1928 und 1938. Die ausgewählten Berichte sollten Aufschluss darüber geben, wie Soziale Arbeit in Palästina thematisiert wurde und welche Rolle dabei die deutschen Jüd*innen spielten. Die untersuchten Artikel stammen aus den Zeitschriften *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik*, *Palästina – Zeitschrift für den Aufbau Palästinas* und die *Blätter des jüdischen Frauenbundes*. Bei der *Jüdischen Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik* handelt es sich um die Zeitschrift der *Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden (ZWST)*. Sie ist für die Untersuchungen hoch relevant, da sie allen Richtungen, die im Judentum vertreten waren, einen Raum bot (vgl. Stascheit et al. 1997, S. 7). Die Zeitschrift *Palästina – Zeitschrift für den Aufbau Palästinas* (im Folgenden kurz *Palästina* genannt) wurde von der Kommission zur Erforschung Palästinas von 1902 bis 1938 herausgegeben. Diese zionistische Zeitschrift beschäftigte sich ausschließlich mit der Kolonisation Israels, vor allem im Hinblick auf Klima, Geografie oder Landwirtschaft; versuchte aber auch, Einwander*innen zu werben (vgl. o. V. 1902, S. 3 ff.). Bei den *Blättern des jüdischen Frauenbundes* handelt es sich um eine vom Jüdischen Frauenbund zwischen 1924 und 1938 erschienene Monatsschrift. Der Frauenbund wurde 1904 von Bertha Pappenheim und Sidonie Werner aus der Idee heraus gegründet, eine Basis für die Vertretung weiblich-jüdischer Interessen zu schaffen (vgl. Konz 2006, S. 368). Insbesondere durch die Tatsache, dass Frauen in der jüdischen Sozialarbeit sehr stark vertreten waren und die Praxis der Sozialen Arbeit in den

1930er Jahren nahezu gänzlich in den Händen von Frauen lag, ist also die Zeitschrift des Frauenbundes ebenfalls relevant.

Unter den Artikeln der Zeitschriften *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik* und den *Blättern des jüdischen Frauenbundes* wurden solche Artikel in den Korpus aufgenommen, die die Thematisierung von Sozialer Arbeit bzw. Wohlfahrtspflege mit der Emigration nach Palästina und der Lage in Palästina verbanden. Im Falle der Zeitschrift *Palästina* lag das Hauptaugenmerk auf Artikeln, die Soziale Arbeit und Wohlfahrtspflege thematisierten. Diese erste Auswahl ergab einen Korpus von 79 Artikeln, die in einem nächsten Schritt nach Relevanz sortiert beziehungsweise aussortiert wurden. Grundlage für die Einschätzung der Relevanz und ein anschließendes Ranking der als relevant eingeschätzten Artikel von 1 bis 3 war ein Katalog von möglichen Themen. Dieser Katalog beinhaltete solche Fragen, wie Soziale Arbeit in Palästina wahrgenommen wurde, welches Verständnis von Sozialer Arbeit in Palästina herrschte und wie es sich gegebenenfalls von der deutschen Sicht unterschieden hat, ob Anzeichen eines Transfers von Deutschland nach Palästina zu finden sind, wie sich die Sozialarbeiter*innen in Palästina fühlten und wie sie die Lage reflektierten, aber auch wie die restliche Gesellschaft von den deutsch-jüdischen Sozialarbeiter*innen wahrgenommen wurde und wie sie dies an die deutsche Leserschaft rückmeldeten.

Die 52 Artikel des finalen Korpus wurden im Anschluss noch einmal nach Relevanz geordnet sowie nach wiederkehrenden Aussagen analysiert (Landwehr 2008, S. 102). Solche immer wieder auftauchenden Aussagen werden im Folgenden als Motiv bezeichnet. Insgesamt konnten aus dem Korpus sieben solcher Motive herausgearbeitet werden. Das hier im Zentrum stehende Motiv der Differenz zwischen ‚orientalischen‘ und ‚europäischen Juden‘ erschließt sich beispielsweise über häufig auftauchende Beschreibungen einer eher minderwertigen Lebensweise ‚orientalischer Juden‘ im Verhältnis zu den ‚europäischen Juden‘.² Das Motiv der Differenz zwischen den ‚orientalischen‘ und ‚europäischen Juden‘ lässt sich in allen drei Zeitschriften und insgesamt

²Die darüber hinaus erarbeiteten sechs Motive umfassen: die Thematisierung der Frage, ob Frauen in Palästina in sozialen Berufen oder der Ökonomie Palästinas zuträglichen Berufen (Landwirtschaft oder Hauswirtschaft) arbeiten sollten, die Rolle von Frauen in sozialen Berufen, die Ausbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit und welche Rolle sie dabei einnehmen, den Aufbau der Sozialen Arbeit/Wohlfahrt in Palästina, deutsche Einwanderer, und die Organisationen und Institutionen der Sozialen Arbeit in Palästina.

sechzehn Artikeln wiederfinden. Im Detail analysiert wurden letztendlich sechs Artikel aus zwei Zeitschriften, *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik*, sowie *Palästina* aus den Jahren 1929 bis 1938.³

5 Die Differenz zwischen ‚europäischen‘ und ‚orientalischen Juden‘ als Motiv im Diskurs über den Aufbau Sozialer Arbeit in Palästina

Die diskursiv erzeugte Differenz zwischen ‚orientalischen‘ und ‚europäischen Juden‘ werden wir folgend unter zwei Gesichtspunkten betrachten. Zunächst wollen wir die Kategorisierung und die damit verbundene Adressierung ‚orientalischer Juden‘ als potenzielle Klient*innen der Sozialen Arbeit in Palästina eingehen. In einem zweiten Schritt werden wir die Bedeutung und Effekte dieser Adressierung für die Konstruktion der Sozialen Arbeit thematisieren. Die untersuchten sechs Artikel stammen von drei deutsch-jüdischen Autor*innen, entlang derer wir die unterschiedlichen Positionierungen ordnen wollen. Die christlich sozialisierte Zionistin, Sozialarbeiterin und Journalistin Helene Hanna Thon (1886–1954) forschte und lehrte – u. a. in der Schule für Sozialarbeit von Siddy Wronsky – über die „Soziologie der orientalischen Juden“ (vgl. Thon 1948; Berlovitz 2009, S. 1). In ihren Artikeln tauchen ‚orientalische Juden‘ als ‚Schmarotzer‘, und ‚Arbeitsverweigerer‘ auf, die die Hilfsbereitschaft der anderen ausnutzen (vgl. Thon 1929, S. 17 ff.). In ihrer Prognose werde „der Anspruch auf Hilfe immer mehr [ansteigen], d. V., da die orientalischen Juden die bis dahin kaum empfundene Primitivität ihrer eigenen Lebensführung mit dem viel höheren Niveau der aus Europa eingewanderten Juden zu vergleichen begannen“ (Thon 1932, S. 349). Die ‚orientalischen Juden‘ stehen in ihren Texten als der ‚Inbegriff‘

³Frankenstein, C. (1937a): Die soziale und pädagogische Lage der orientalisch-jüdischen Jugend in Jerusalem. (Palästina); Thon, H. H. (1929): Soziale Frauenarbeit in Palästina. (Palästina); Thon, H. H. (1932): Zur Zentralisation der Sozialen Arbeit in Palästina. (Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik); Thon, H. H. (1936): Hilfsbedürftigkeit und soziale Hilfen in Palästina. (Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik); Weinreich, F. (1938): Aus der Sozialen Arbeit in Palästina. (Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik). Im Rahmen des Rankings erlangten die Artikel aus den Zeitschriften *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik* und *Palästina* eine höhere Priorität als die Artikel aus den *Blättern des jüdischen Frauenbundes*. Es lassen sich zwar dort ebenfalls Artikel finden, die das Motiv der ‚orientalischen Juden‘ aufgreifen, jedoch nicht in dem Maße, wie es die hier betrachteten Artikel tun.

der Hilfsbedürftigen. Sie sind nach Thon durch eine unwirtschaftliche, kulturlose Lebensweise gekennzeichnet (vgl. Thon 1936, S. 119). Thons undifferenzierte Kategorisierung der ‚orientalischen Juden‘ als Gruppe von ‚Arbeitsverweigerern‘ führt sie zu einer Beschreibung als „Armee von hilfsbedürftigen (sic!)“ (Thon 1929, S. 17). Die Adressierung dieser Problemkonstellation durch die Soziale Arbeit ergibt sich für Thon aus einer unweigerlichen Reaktion der ‚europäischen‘ Einwander*innen, die eine „solche Fülle kümmerlicher Existenzen“ (Thon 1932, S. 349) kaum ertragen könnten, in dem Land, von dem sie sich „eine Erhöhung und Veredelung des jüdischen Volkes“ (ebd.) versprochen hätten.

Carl Frankenstein (1905–1990) entwickelt in seinen Texten eine sehr ähnliche Position. Frankenstein studierte Philosophie und Psychologie in Berlin und Erlangen und arbeitete nach seiner Einwanderung im Jahr 1935 in verschiedenen Praxisorganisationen, wie der Jugendgerichtshilfe und der Jugendaliyah, als Dozent und später als Professor für Sonderpädagogik an der Hebrew University in Jerusalem (vgl. Strauss und Röder 1983, S. 321). In seinen Texten geht er wie Thon von einer fundamentalen Differenz zwischen ‚europäischen‘ und ‚orientalischen Juden‘ aus, und beschreibt letztere als ‚primitiv‘ und ‚unzivilisiert‘. Zwar schreibt er, dass die Unterscheidung zwischen ‚orientalischen‘ und ‚europäischen Juden‘ eigentlich zu unpräzise sei, um alle Facetten des jüdischen Volkes miteinzubeziehen, rechtfertigt diese Grenzziehung jedoch dadurch, dass diese Vereinfachung eines komplexen Gefüges der Bevölkerung in erster Linie auf die Frage abzielt, „was [...] für die primitivsten Schichten der Bevölkerung“ (Frankenstein 1937a, S. 441) getan werden kann. Frankenstein begründet dies in seinem Artikel zur sozialen und pädagogischen Lage der ‚orientalisch-jüdischen‘ Jugend in Jerusalem wie folgt: Indem der summarische Begriff der ‚orientalischen Juden‘ verwendet würde, mit dem die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Situation dieser Gruppe beschrieben werden könne, bilde man automatisch das Bild der primitivsten Schicht der jüdischen Bevölkerung Palästinas ab. So sei zu verstehen, dass diese Gruppe eine Gefahr für die wirtschaftliche und soziale Struktur des Landes darstelle (vgl. Frankenstein 1937a, S. 437). Frankenstein adressiert diese Gruppe im Modus der Erziehung und Assimilation. Er spricht in diesem Kontext von „kulturelle[r] und soziale[r] Erziehung“ (ebd., S. 437) zum Zwecke einer Zivilisierung, also einer Angleichung ihrer „zivilisatorischen Ansprüche“ (ebd., S. 441) an die der ‚europäischen Juden‘.

Eine diesen beiden auf den ersten Blick quer liegende Position vertritt Frieda Weinreich (1898–1965), die 1935 nach Palästina immigrierte, nachdem sie in Deutschland aktiv in der Praxis der Sozialarbeit und in der ZWST tätig war. Weinreich beschreibt ‚orientalische Juden‘ als eine Gruppe von Menschen, die anders sei als diejenigen, mit denen es die Sozialarbeiterinnen bisher zu tun

gehabt haben. Sie macht deutlich, dass dieses ‚Anders-Sein‘ Defizite zeitigt, die sie allerdings auf der Seite der ‚europäischen‘ Fürsorgerinnen – als Zugangsbarrieren – verortet. In ihrem Text steht die Differenz zwischen den ‚orientalischen‘ und den ‚europäischen Juden‘ in ihrer Lebensweise und ihrer Kultur im Vordergrund, mit denen die Fürsorgerinnen konfrontiert werden und umgehen müssen (vgl. Weinreich 1938, S. 121). Weinreich leitet aus der beobachteten ‚Lage‘ der ‚orientalischen Juden‘ allerdings ein „soziales Gewissen“ ab (vgl. Weinreich 1938, S. 120), da es sich schließlich um ‚jüdische Brüder, jüdische Kinder‘ (ebd., S. 120) handle, denen geholfen werden müsse. Als Ziel beschreibt sie die Integration dieser Gruppe in die (produktive) Gesellschaft. Für die Fürsorgerinnen aus Deutschland, die sich am Aufbau der Sozialen Arbeit in Palästina beteiligen – und daher notwendig mit ‚orientalisch-jüdischen‘ Adressat*innen konfrontiert werden – folgt daraus eine spezifische Anforderungsstruktur: eine ‚gute‘ Fürsorgerin ist, wer die Sprache ihrer Klient*innen spricht, aber auch in die „völlig fremde Welt der Orientalen mit ihren uns gänzlich unbekannten Lebensgewohnheiten, wunderlichsten Aberglauben und Mystizismen“ (Weinreich 1938, S. 121) eindringen kann.

In einem nächsten Schritt geht es um die sich an die Kategorisierung der ‚orientalischen Juden‘ anschließende Adressierung der Sozialen Arbeit in Palästina. Dabei interessieren wir uns insbesondere für Kontinuitäten bzw. Erschütterungen ‚mitgebrachter‘, in einem westlichen Kontext generierter Wissensbestände, die den Konzeptionen und Ansätzen Sozialer Arbeit zugrunde liegen.

Betrachtet man Thons Artikel, so führt die Adressierung der ‚orientalischen Juden‘ als Hilfsbedürftige dazu, die strukturellen Bedingungen für die Soziale Arbeit in Palästina zu diskutieren und zu erneuern. Thon sieht beispielsweise die Spendenpraxis, die sich vor allem aus Mitteln aus dem Ausland speist, nicht nur als Anreiz für weitere mittellose Einwanderer*innen, sondern auch als Auslöser dafür, dass sich vermehrt kleine Hilfsorganisationen bilden. Diese kleinen, unabhängigen Organisationen bezeichnetet sie als „wilde Hilfsarbeit“ (Thon 1932, S. 349). Stattdessen fordert Thon den Aufbau eines ‚modernen‘ – geordneten und ‚von oben‘ organisierten – Wohlfahrtswesens, das den Adressat*innen aus der Abhängigkeit hilft und dabei auf öffentliche Mittel baut (vgl. Thon 1936, S. 122). Als Vorbild dient ihr dabei die deutsche ZWST (vgl. Thon 1932, S. 350).

Thon beschreibt das palästinensische Gemeinwesen als eines, in dem verschiedene Grade und Stufen sozialer und kultureller Entwicklung aufeinandertreffen. Diese ‚prekäre‘ Situation, mache sich vor allem in den Städten bemerkbar. Das Problem des Umgangs mit ‚orientalischen Juden‘bettet sie in die Herausforderungen des Staatsaufbaus ein, indem sie fragt, „welche Rolle seiner

Lösung beim Aufbau von Palästina zufällt und wie diese Lösung zu bewerkstelligen ist“ (Thon 1929, S. 17).

Carl Frankenstein formuliert eine etwas andere Problembeschreibung: Für ihn ist die Situation ‚orientalischer Juden‘ in fehlender Schulbildung und Sprachbarrieren begründet. Er macht in seinem Artikel auf die Isolation der einzelnen Gruppen und Nationalitäten innerhalb des Landes und Jerusalems aufmerksam, die sich je nach Herkunftsland und Sprache in verschiedenen Bezirken niederließen, in denen vorwiegend die Muttersprache, jedoch kaum Hebräisch gesprochen werde. So sieht er in der „geringe[n] Verbreitung des Hebräisch unter den orientalischen Juden [...] [eine Symptomatik] für den Mangel an Assimilation an die werdende jüdische Volkseinheit“ (Frankenstein 1937a, S. 439). Daraus folgt für ihn eine mangelnde Chance zur Entwicklung und somit Schwierigkeiten bei der Assimilation (vgl. ebd.). Die niedrige Alphabetisierungsrate sei auf eine schlechtere Schulbildung und fehlende Schulpflicht zurückzuführen (vgl. Frankenstein 1937a, S. 440 ff.).

Trotz einer etwas anders gelagerten Problemkonstruktion fordert auch Carl Frankenstein – ebenso wie Helene Thon – einen geordneten Zugriff, besonders hinsichtlich der Bildungsbemühungen, allem voran die Einführung des Schulzwangs (vgl. Frankenstein 1937a, S. 439 f.). Er setzt bei einer Stärkung des staatlichen Eingriffs an, der sich über eine öffentliche Finanzierung regelt. Seine Forderung zielt auf die „Einführung [...] [von] Steuern zur Finanzierung des Schulwesens, der sozialen Fürsorge und des Gesundheitswesens“ (Frankenstein 1937b, S. 497). Auf einer anderen Ebene argumentiert er in diesem Zusammenhang, dass die Kinder ‚orientalischer Juden‘ – im Unterschied zu Kindern ‚europäischer Juden‘ – mehr Erziehung außerhalb der Familie benötigen. Auf diese Weise soll ihnen Wissen vermittelt werden, das ihre Familie nicht vermitteln könne, und das auf „die Formung ihres Charakters und die Adaption an das moderne Palästina“ (Frankenstein 1937b, S. 499) gerichtet ist. An dieser Stelle wird die naturalistische Grundierung des hier zu beobachtenden *Othering* sehr deutlich.

Auch wenn sich Frieda Weinreich ebenfalls zu dem Problem der fehlenden Gesetzgebung äußert und den Aspekt des fehlenden Schulzwangs in Palästina kritisiert, indem sie formuliert, dass „kein Schulzwang, keinerlei Arbeitsfürsorge, keine Sozialversicherung – nichts und nichts [bestand]. Nicht einmal Verständnis für die Notwendigkeit einer geordneten modernen Wohlfahrtspflege [...] in weiten Kreisen der alteingesessenen Bevölkerung“ (Weinreich 1938, S. 119), zieht sie daraus eine andere Konsequenz. Für sie folgt aus der Adressierung ‚orientalischer Juden‘ in erster Linie eine bessere Anpassungsfähigkeit sowie eine größere

Offenheit der Fürsorgerinnen gegenüber ihren Adressat*innen. Fürsorgerinnen sollen mehr „Initiative, Erfindungsgeist und Intuition besitzen [...], als in einem [...] [Land] mit gesetzlich fundiertem und wohlausgebautem Wohlfahrtssystem“ (Weinreich 1938, S. 120), wie es in Deutschland der Fall war. Des Weiteren solle eine ‚gute‘ Fürsorgerin, die mit ‚orientalischen Juden‘ arbeitet, deren Sprache beherrschen, sowie sich (auf Englisch) mit Behörden verständigen können (vgl. Weinreich 1938, S. 121). Eine Möglichkeit, sich dieser Adressat*innengruppe anzunehmen, sieht sie beispielsweise in der Gründung verschiedener spezieller Einrichtungen (vgl. ebd.). Eine weitere Konsequenz für die Soziale Arbeit in Palästina wäre laut Weinreich, die Lösung des Zugangsproblems durch die Ausbildung ansässiger Menschen, die mit der Sprache, den Verhältnissen im Land und der Gruppe der ‚orientalischen Juden‘ bereits vertraut sind (vgl. ebd.).

Betrachtet man nun noch einmal die Kategorisierungen und die Konsequenzen der einzelnen Sichtweisen auf die Soziale Arbeit, so wird Folgendes deutlich: In Thons Forderung nach einem modernen Wohlfahrtsstaat zeigt sich, dass die Adressat*innengruppe ‚orientalische Juden‘ einerseits als Abgrenzungsfolie für die ‚europäischen Juden‘ fungiert, und andererseits als Zielgruppe in dem Projekt der Staatswerdung konstruiert wird, das seine umfassende Ordnungsfunktion legitimiert. Der systematische Aufbau der Sozialen Arbeit als Teil des Aufbaus Palästinas hat zum Ziel, die ‚orientalischen Juden‘ in dieses Projekt ‚Israel‘ einzugliedern. Wir können daher Thons Vorstellung der Arbeit mit ‚orientalischen Juden‘ als Integrationsprojekt interpretieren. Für Frankenstein hingegen geht es um eine Veränderung und kulturelle Erziehung der Adressat*innen. Das Ziel ist es, systematisch die ‚orientalischen Juden‘ aus ihrem kulturellen Kontext herauszulösen, um sie im Sinne seiner Vorstellungen einer zivilisierten Gesellschaft zu formen. Wir können seinen Zugang daher auch als Zivilisierungsprojekt bezeichnen. Auch bei Weinreich wird die Kategorie der ‚Anderen‘ genutzt, um das ‚Eigene‘ von dieser Gruppe positiv abzugrenzen. In ihrem Fall scheint sich die Kategorisierung allerdings zu brechen, für sie verschwimmen die Grenzen zwischen der polar-hierarchischen Gegenüberstellung, und die Anpassungsleistung wird zumindest teilweise bei den Sozialarbeiterinnen angesiedelt. Unklar bleibt allerdings dabei die Begründung des Zugriffs, die sich in der Kategorisierung als ‚orientalische Juden‘ selbst verortet und legitimiert. Für sie ergibt sich die Anforderung für die Sozialarbeiterinnen, ihre Kompetenzen des Verstehens zu erweitern, sich in die Situation ‚orientalischer Juden‘ hineinzuversetzen und so von innen heraus Veränderungen hervorzubringen – eine Art mäeutischer Zugang. Daher lässt sich ihr Zugang auch am ehesten als Professionalisierungsprojekt deuten.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Wir haben die Artikel, in denen die ausgewanderten Sozialarbeiter*innen in den 1930er Jahren über ihre Aufbauarbeit in Palästina berichten und sich dabei an Rezipient*innen in ihrer ehemaligen Heimat richten, im Hinblick auf zwei zentrale Fragen analysiert: Wie werden die Anderen und das Andere der ‚orientalischen Juden‘ interpretiert und für die deutschen Jüd*innen übersetzt? Wie verhält sich dazu die Übersetzung des Wissens über Soziale Arbeit nach Palästina und wie wirken diese Übersetzungsprozesse auf das westliche Projekt Soziale Arbeit zurück? Ausgehend von der Beobachtung, dass sich in den Rekonstruktionen der gemeinsamen Geschichte jüdischer Sozialarbeit in Deutschland und Palästina/ Israel unterschiedliche, teils widersprüchliche Narrative finden, verstehen wir die in Deutschland und Israel hervorgebrachte Forschung über unseren historischen ‚Fall‘ als diachrone Übersetzungen. Diese überlagern in der historischen Interpretation die hier zu untersuchenden synchronen Übersetzungen deutsch-jüdischer Sozialarbeit nach Palästina. Diesem Übersetzungsprozess versuchten wir uns anhand der vorliegenden Berichte über die Aufbauarbeit in Palästina anzunähern. Zentral haben wir uns dabei mit dem Motiv der Differenzierung zwischen ‚europäischen‘ und ‚orientalischen Juden‘ auseinandergesetzt. Diese Unterscheidung birgt einen für die Ordnung der modernen Welt fundamentalen Diskurs: Die hegemoniale Positionierung westlicher Länder beruht – so hat vor allem Edward Said gezeigt – auf der Hervorbringung und gleichzeitigen Unterordnung ‚des Orientalischen‘, welche in einem spezifischen Zugriff mit dem Konzept des *Othering* als Übersetzung gefasst wird. Danach blicken wir auf die berichtenden Sozialarbeiter*innen als ‚traveling theorists‘ (Clifford), die, vertrieben aus der Heimat, in ihrer in der westlichen Welt verankerten Perspektive erschüttert scheinen und dieses Wissen nach Palästina übersetzen.

Aus deren unterschiedlichen Positionierungen ergeben sich unterschiedliche ‚Übersetzungen der Anderen‘. Frankenstein sieht im *Unterbrechen der kulturellen Vererbung* ‚minderwertiger‘ Eigenschaften ein zentrales Ziel. Dieses versucht er durch staatlich verordnete Bildung zu erreichen. Für Thon ist es wichtig, dass die ‚orientalischen Anderen‘ von den Errungenschaften der modernen Sozialen Arbeit profitieren können. Ihr Umgang mit diesen Anderen lässt sich als *Organisieren von Einordnung* interpretieren. Bei Weinreich scheint die Definitionsmacht sozialer Arbeit irritiert, sie verlangt ein *Verstehen der Differenz* – wodurch zwar letztlich die Differenzkonstruktion nicht aufgegeben, jedoch ein Bewusstsein für die Grenzziehung offenbar wird. In den von Thon und Frankenstein vertretenen Positionen zeigt sich in der Übersetzung sehr deutlich, wie Soziale Arbeit im ‚Aufbauprojekt‘ verortet wird – differenzbearbeitend und gesellschaftsordnend

soll sie die neuen Herausforderungen der entstehenden Nation bearbeiten und kolonisiert dabei, ohne – wie Weinreich – die eigene Positionierung zu reflektieren. Die Überlegenheit der ‚europäischen Juden‘ gegenüber den ‚orientalischen Juden‘ bleibt insgesamt bestehen. Wir können drei unterschiedlichen Formen der Übersetzung der Anderen und des Anderen identifizieren. Diese drei Formen sind Antworten auf die Frage, wie mit dem Fremdem, dem Unübersetzbarem der Anderen, umgegangen wird: Im ersten Fall wird dieses Fremde *eliminiert*; es erscheint nicht weiter übersetzenswert. Im zweiten Fall wird das Fremde durch Neueinordnung *überwunden*; eine Übersetzung ist nur notwendig, um den Anderen auf die eigene Seite zu helfen. Im letzten Fall wird das Fremde *aufgehoben*; indem die Anderen und das Andere in ihrem und seinem Wert anerkannt werden, verbindet sich das Eigene und das Fremde zu etwas Neuem im Sinne einer Weiter- und Höherentwicklung. Aber auch hier bleibt die Vision des Projekts der Moderne aufrechterhalten. So erfahren die Leser*innen in Deutschland auf diese Weise, dass es sich lohnt, den Aufwand einer Einwanderung nach Palästina auf sich zu nehmen, da sie als deutsche Jüd*innen mit ihrem kulturellen Erbe für den Aufbau in außerordentlicher Weise mitverantwortlich sind.

Insgesamt legen die Artikel nahe, dass es sich bei dem Aufbau eines jüdischen Staates in Palästina um ein *sinnvolles* Projekt handelt, das es weiterzuführen lohnt. Das Wissen, das die deutschen Jüd*innen über den Wohlfahrtsstaat, Pädagogik und Soziale Arbeit mitbringen, erscheint hier weitgehend unfraglich. Ob nun die Infrastruktur, der Wohlfahrtsstaat, die Gesetzgebung oder gut ausgebildete Fachkräfte in der Sozialen Arbeit in Palästina im Zentrum der Übermittlungen stehen, immer geht es darum, die Errungenschaften moderner Sozialer Arbeit nach Palästina zu transferieren. Allerdings erweist sich diese Kolonialisierung nicht als ein homogenes Projekt. Das zeigen die Kategorisierungen und die Herangehensweisen der einzelnen Autor*innen, in denen sich unterschiedliche Variationen der Übersetzung von Sozialer Arbeit in Deutschland zeigen. Bereits aus Deutschland bekannte und gewohnte Strukturen fehlen und werden von den Autor*innen schmerzlich vermisst. Alle plädieren hier für den Aufbau einer wohlfahrtsstaatlichen und pädagogischen Infrastruktur. Durch den angestrebten Wissenstransfer können sie sich als Expert*innen im neuen Land legitimieren und zugleich eine herausgehobene Position für sich im Aufbau Palästinas reklamieren. Die Übersetzung modernen Wissens ist somit auch ein Aufstiegsprojekt für die Übersetzer*innen, und zwar mit dem Ziel den Kontext zu transformieren. Das Wissen wird also nicht an den neuen Kontext adaptiert, sondern der Kontext an das Wissen. Übersetzung bedeutet hier Kontexttransformation, nicht Wissenstransformation. Das Zivilisierungsprojekt Frankenstein zielt dabei unmittelbar auf die *kulturelle Tradierung und Fortführung westlicher Zivilisationsmuster*,

der Unterbrechung orientalisch-kultureller Tradierung bzw. die direkte und unmittelbare Transformation der ‚orientalischen Juden‘ durch Erziehung. Es ist eine *radikal-moderne Übersetzung* des kolonialen Projekts. Die Übersetzung bei Thon hingegen setzt auf die Wirkungen des modernen Wohlfahrtsstaats, der auf den Kontext in Palästina übertragen werden kann und somit eine *Integration der ‚orientalischen Juden‘* bewirkt. Es stellt eine *klassisch-moderne Übersetzung* moderner Wohlfahrtsstaatlichkeit, von der letztlich auch ‚orientalische Juden‘ profitieren und sich entsprechend den westlichen Vorstellungen fortentwickeln. Weinreichts Übersetzung hingegen reflektiert den *Prozess des Verstehens* und setzt den Habitus der deutschen Sozialarbeiter*innen und deren Kommunikation mit den Adressat*innen in den Fokus des zu Übersetzenden. Man könnte dies als *reflexiv-moderne Übersetzung* des Wissens im Kontext eines zu entwickelnden professionellen Habitus bezeichnen.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen synchronen Übersetzungen der deutsch-jüdischen Sozialarbeiter*innen, die aber gleichwohl als koloniales Projekt betrachtet werden müssen und der eigenen Legitimation im neuen Land dienen, werden die unterschiedlichen *diachronen Übersetzungen* in Israel und Deutschland aus gegenwärtiger Perspektive erklärbar. Die israelische Interpretation des ‚deutschen Erbes‘ in der Sozialen Arbeit fokussiert offensichtlich diese radikal- und klassisch-kolonialen Aspekte des Transfers. Damit legitimieren sie auch ihre eigene Position: Indem historisch eine Zäsur mit diesem kolonialen Erbe proklamiert wird, bedarf es keiner weiteren Reflexion über die Vielschichtigkeit dieser historischen Epoche und der besonderen Situation der deutschen Jüd*innen in Palästina. Die diachrone Übersetzung in Deutschland hingegen muss vor dem Hintergrund der „Vertreibung des Sozialen“ (Feustel et al. 2009; Elon 2002) betrachtet werden. Hier stehen vor allem der Verlust des zivilisatorischen Erbes und das Abgleiten in die Barbarei im Mittelpunkt. Die koloniale Seite der Vertreibung des Sozialen hingegen hat in diesem Narrativ kaum Platz.

Literatur

[o.V.] (1902). Zur Einführung. In: Palästina; 1, S. 3–5.

Berlovitz, Y. (2009). *Hannah Thon. Jewish Women: A Comprehensive Historical Encyclopedia*. Abgerufen unter: <https://jwa.org/encyclopedia/article/thon-hannah-helena> (17.01.18).

Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Chambon, A., Johnstone, M., & Köngeter, S. (2015). The circulation of knowledge and practices across national borders in the early twentieth century: a focus on social reform organisations. *European Journal of Social Work*, 18(4), S. 495–510.

Clifford, J. (1989). *Notes on Travel and Theory Inscriptions. Center for Cultural Studies journal*. Abgerufen unter: http://www2.ucsc.edu/culturalstudies/PUBS/Inscriptions/vol_5/clifford.html (23.08.18).

Deutsch, A. W. (1970). *The Development of Social Work as a Profession in the Jewish Community of Eretz Israel*. PhD, Hebrew University, Jerusalem.

Doron, A. (2004). The system of personal social services in Israel – Changes in leadership and their effects on shaping the system. *Bitahon Soziali* 65, S. 11–32.

Elon, A. (2002). *The pity of it all. A history of the Jews in Germany, 1743–1933*. New York: Metropolitan Books.

Feustel, A., Hansen-Schaberg, I., & Knapp, G. (Hrsg.). (2009). *Die Vertreibung des Sozialen*. München: edition text + kritik.

Foucault, M. (1997). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Frankenstein, C. (1937a): Die soziale und pädagogische Lage der orientalisch-jüdischen Jugend in Jerusalem. *Palästina. Zeitschrift für den Aufbau Palästinas*, 8/9, S. 437–454.

Frankenstein, C. (1937b): Die soziale und pädagogische Lage der orientalisch-jüdischen Jugend in Jerusalem. *Palästina. Zeitschrift für den Aufbau Palästinas*, 10, S. 496–505.

Gal, J., & Ajzenstadt, M. (2013). The Long Path from a Soup Kitchen to a Welfare State in Israel. In *Journal of Policy History*, 25(2), S. 240–263.

Gal, J., & Köngeter, S. (2016). Exploring the transnational translation of ideas: German social work education in Palestine in the 1930s and 1940s. *Transnational Social Review* 6(3), S. 262–279.

Gelber, Y. (1990). *A new homeland: The immigration from central Europe and its absorption in Eretz Israel 1933–1948*. Jerusalem: Yad Izhak Ben-Zvi.

Gerber, V. (2016). *An American in Palestine: Henrietta Szold and the establishment of the social services during the British mandate period, 1920–1945*. PhD, Haifa University, Haifa.

Golan, T. (2002). *Social Work in the Yishuv (1931–1936): From Voluntarism to Professionalism and from Support System to 'Nation Building'*. M.A., Bar Ilan University, Ramat Gan.

Hansen-Schaberg, I. (2009). Die Vertreibung des Sozialen und der emanzipatorischen Ansätze in der Pädagogik. In A. Feustel, I. Hansen-Schaberg & G. Knapp (Hrsg.), *Die Vertreibung des Sozialen* (S. 14–35). München: edition text + kritik.

Hennings, V. (2008). *Jüdische Wohlfahrtspflege in der Weimarer Republik*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Hering, S., & Münchmeier, R. (2014). *Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hering, S. (Hrsg.). (2007). *Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biographien*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Hirsch, D. (2011). Gender and ethnicity in the Zionist nation-building project: the case of Hannah Helena Thon. *Ethnic and Racial Studies*, 34(2), S. 275–292.

Kaufmann, M., & Rottenburg, R. (2013). Translation and Cultural Identity. *Civiltà del mediterraneo* 23/24, S. 329–348.

Konrad, F.-M. (1993): *Wurzeln jüdischer Sozialarbeit in Palästina. Einflüsse der Sozialarbeit in Deutschland auf die Entstehung moderner Hilfesysteme in Palästina 1890–1948*. München: Juventa.

Konz, B. (2005). *Bertha Pappenheim (1859–1936). Ein Leben für jüdische Tradition und weibliche Emanzipation*. Frankfurt am Main: Campus.

Konz, B. (2006). „Weh dem, dessen Gewissen schläft!“ Bertha Pappenheim (1859–1936). In S. Hering (Hrsg.), *Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biographien* (S. 360–374). Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Landwehr, R. (1981). *Alice Salomon und ihre Bedeutung für die soziale Arbeit. Ein Beitrag zur Entwicklung der sozialen Berufssarbeit und Ausbildung anlässlich des 10-jährigen Bestehens der FHSS Berlin*. Berlin: FHSS.

Landwehr, A. (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Campus.

Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt am Main: Fischer.

Lavaud, S. (2015). *Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit? jüdische Wohlfahrt in der Weimarer Republik zwischen privaten Initiativen und öffentlichem Engagement am Beispiel der Berliner Gemeinde*. Frankfurt am Main: Peter-Lang-Edition.

Maurer, S. (2001). Soziale Arbeit als Frauenberuf. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 1598–1604). (2., völlig überarb. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.

Midgley, J. (1981). *Professional imperialism: Social work in the Third World*. London: Heinemann.

Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.

Rodgers, D. T. (1998). *Atlantic crossings: social politics in a progressive age*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

Rosenfeld, J. (1995). *Sixty Years of social work in Israel. Lecture given in the 14th conference of Israel Social Work Union*. Jerusalem.

Rowbotham, S. (2010). *Dreamers of a new day: women who invented the twentieth century*. London: Verso.

Said, E. W. (1983). Traveling Theory. In E. W. Said (Hrsg.), *The world, the text, and the critic* (S. 226–247). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Said, E. W. (1978/2009): *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.

Stascheit, U., Konrad, F.-M., & Heuer, R. (1997). *ZEDAKAH Zeitschrift der jüdischen Wohlfahrtspflege. Reprint der Ausgaben von 1925–1928*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Stascheit, U., & Stecklina, G. (2013). *Jüdische Wohltätigkeits- und Bildungsvereine*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Steiner, G. (1992). *After Babel. Aspects of language and translation* (2. Aufl.). New York: Oxford Univ. Press.

Strauss, H. A., & Röder, W. (1983). *International Biographical Dictionary of Central European Emigrés*. Volume 2/ Part 1: A-K. The Arts, Science, and Literature. München, New York, Paris: K.G. Saur.

Thon, H. H. (1929). Soziale Frauenarbeit in Palästina. *Palästina. Zeitschrift für den Aufbau Palästinas*, 12, S. 16–22.

Thon, H. H. (1932). Zur Zentralisation sozialer Arbeit in Palästina. *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik* 3, S. 349–352.

Thon, H. H. (1936). Hilfsbedürftigkeit und soziale Hilfen in Palästina. *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik* 6, S. 118–122.

Thon, H. H. (1948). *Thirty Moroccan Families in the old city of Jerusalem*. Jerusalem.

Weinreich, F. (1938). Aus der sozialen Arbeit in Palästina. *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik* 8, S. 118–122.

Wolfgruber, G. (2015). *Bertha Pappenheim. Soziale Arbeit, Frauenbewegung, Religion*. Wien: Löcker.

Zeller, S. (1998). Nicht Almosen, sondern Gerechtigkeit. Jüdische Ethik und ihre historischen Wurzeln für die Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. *neue praxis*, 28, S. 540–556.

Zeller, S. (2009). Jüdische Ethik und ihr (unbeobachteter) Zusammenhang mit dem Prozess der Professionalisierung der Sozialen Arbeit in Deutschland. In A. Feustel, I. Hanßen-Schaberg & G. Knapp (Hrsg.), *Die Vertreibung des Sozialen* (S. 54–70). München: edition text + kritik.



Übersetzungen von Praktiken. Eine methodologische Perspektive auf die Institutionalisierung von Differenz

Martin Bittner

1 Einführung – Übersetzung von Sprache

Dieser Beitrag nimmt seinen Ausgangspunkt in vorangegangenen methodischen Überlegungen, in denen der Umstand der Übersetzung fremdsprachigen Interviewmaterials reflektiert wurde (vgl. Bittner 2013, 2014; Bittner und Günther 2019). Übersetzung ist in interkulturellen Settings im Allgemeinen und in Forschungsprojekten im Besonderen von Interesse, weil es allen Beteiligten darum geht, Verstehbarkeit und Nachvollziehbarkeit zu erfahren. Fokussiert auf (qualitative) Forschungssettings geht es darum, (neue) Erkenntnis hervorzu bringen. Insofern bereits die Rekonstruktion von nicht-fremdsprachigen Material vor die Herausforderung gestellt ist, das unmittelbare Verstehen zu kontrollieren (vgl. Bohnsack 2007), so zeigt sich dies durch den Umstand der Übersetzung in verdoppelter Weise. Im Interpretationsprozess von übersetzten und nicht-übersetzten Forschungsdaten führt die Kontrolle unmittelbaren Verstehens zu einem Aushandlungsprozess, in dem es darum geht, jenseits einer adäquaten und äquivalenten Entsprechung zwischen den Sinngehalten und Diskursen der Ziel- und Ursprungssprache relationierend zu vermitteln. Damit einher geht für die beteiligten Forscher*innen eine spezifische Erfahrung eines geteilten Repertoires

Die Herausgeber haben durch ihr besonderes Interesse und Engagement entscheidend dazu beigetragen, dass ich die vorliegenden theoretischen Ausführungen entwickeln konnte. Ich bedanke mich sehr für die konstruktive wissenschaftliche Zusammenarbeit.

M. Bittner (✉)

Universität Flensburg, Flensburg, Deutschland

E-Mail: martin.bittner@uni-flensburg.de

(Troman und Jeffrey 2007) und ein spezifischer Zugang zu (abduktiven) Erkenntnisprozessen (u. a. Bittner und Günther 2019). Diese Aushandlungs- und Vermittlungsperspektive im Sozialen, die sich im Umgang mit fremdsprachlichen Material besonders gut zeigt, verweist auf bestehende soziale Ordnungen, die im methodologischen Sinne zunächst als unterschiedliche disziplinäre oder paradigmatische Ansätze erkennbar und in einem weiteren sozial- und kulturwissenschaftlichen Sinne als Arrangements von Praktiken und Diskursen erfassbar sind. Einem kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramm folgend (Reckwitz 2011) konnte in der methodischen Betrachtung der Übersetzung zunächst auf die Diskursivität von Sprache verwiesen werden (Bittner 2013). In den folgenden theoretischen Überlegungen soll es nun darum gehen, in einem umfassenderen Sinne nicht nur Sprache, sondern die Übersetzung sozialer Praktiken in den Blick zu bekommen und die damit einhergehenden Institutionalisierungen von Differenz zu beleuchten.

Dass Übersetzen mehr beinhaltet als die Übertragung der Ursprungssprache oder eines Originals in eine Zielsprache (siehe Abschn. 5, Abb. 1a), wird bereits dann ersichtlich, wenn sprachliche Eigenheiten der einen Sprache keine Entsprechung in der anderen Sprache finden und im Prozess der Übersetzung daraus die Herausforderung¹ erwächst, sowohl der Ziel- als auch der Ursprungssprache gerecht werden zu müssen (vgl. Benjamin 1972).² Ein Verständnis von Übersetzung, bei dem ausschließlich auf die sprachliche Unterschiedlichkeit fokussiert wird, bleibt sodann als begrenzte und zu kritisierende Perspektive zurück (vgl. Lutter 2014). Dieser Kritik wird in ‚kulturvergleichenden Ansätzen‘ insofern Ausdruck verliehen, als dass die Grenzen der Unterschiedlichkeit methodisch durch den Vergleich eingefangen werden sollen (Srubar et al. 2005; Hummrich und Rademacher 2013; Bettmann und Roslon 2013). Erkenntnisfragen werden nicht nur auf den Vergleich sprachlicher Horizonte bezogen, sondern

¹Es wird im Folgenden eher von Herausforderungen, als von Problemen gesprochen, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Übersetzung immer ein produktives Moment enthält.

²Der dahinterliegende sprachliche Umstand, dass einzelne Begriffe in unterschiedlichen Sprachen verschiedenes aufrufen, ist schnell umrissen: „Marmalade“ im englischen Sprachraum bezieht sich konsequenter Weise auf Formen der Haltbarmachung von Zitrusfrüchten, während als „Marmelade“ im deutschen Sprachraum jede denkbare Frucht verarbeitet wird.

beabsichtigten kulturellen Differenzen verstehtbar und erklärbar zu machen. Die Fokussierung auf Übersetzungsprozesse stellt entsprechend eine Strategie dar, der Paradoxie der Kontingenz von Praktiken – die Fragen der Un-Sichtbarkeit der Historizität und Nicht-Beständigkeit von Praktiken (vgl. Reckwitz 2011) – zu begegnen. Damit ist hier ein kulturwissenschaftlicher Übersetzungsbegriff angeschlagen, der sowohl Sprache als auch kulturelle Ausdrucksgestalten in den Blick nimmt. Übersetzung ist also nicht nur eine auf Sprache bezogene Herausforderung, sondern ist zunehmend als eine kulturelle, anthropologische und soziale Herausforderung angesprochen (vgl. etwa Dibie und Wulf 1999). Dabei kann mit einer Adaption eines kulturwissenschaftlichen Übersetzungsbegriffs berücksichtigt werden, dass das Soziale durchzogen ist von Übersetzungen von Praktiken zwischen den Arrangements der Praktiken. Ohne hier eine vollständige Auseinandersetzung führen zu können, werden dabei auch Fragen nach der Stabilisierung und In-Stabilität sozialer Ordnungen mitberücksichtigt, durch die bspw. Wandlungsprozesse eingefangen werden können.³

Im Folgenden (Abschn. 2) wird eine praxistheoretische Lesart zur Frage von Übersetzung entworfen. Daran schließen sich Ausführungen (Abschn. 3) an, wie Differenz und Inkommensurabilität die in und durch Übersetzung erkennbar und erfahrbar werden, durch Sprache (im Anschluss an Bourdieu) und durch Grenzobjekte (im Anschluss an Star) *unsichtbar* gemacht werden. Abschn. 4 bringt die verschiedenen Denkbewegungen zusammen und stellt exemplarisch anhand von Überlegungen zur Übersetzung von Praktiken zwischen der Familie und der Schule heraus, wie Differenzen nicht nur in ihrer Reproduktion aufrechterhalten werden, sondern auch in der Übersetzung von Praktiken eine Institutionalisierung erfahren. Abschließend wird in Abschn. 5 eine Heuristik entworfen, welche Institutionalisierungstypiken der Differenz durch Übersetzung hervorgebracht werden.

³In der Perspektivierung von Veränderung und Wandel – unter Berücksichtigung der in diesem Beitrag mitschwingenden praxistheoretischen (Abschn. 3 und 4), aber auch diskursanalytischen (Abschn. 1; vgl. Bittner 2013) Anleihen – wird zumeist eine Betrachtung der Organisation unternommen (vgl. Koch et al. 2016 sowie Weber 2016). Unabhängig von der Positionierung zwischen Organisation und Institution, geht es dabei grundsätzlich um die Betrachtung der Generierung und Dimensionierung von (praktischem) Wissen. Darin ist die Anschlussfähigkeit der Betrachtung der In-Stabilität von OrganisationenInstitutionen zu sehen, die in diesem Beitrag als prozessuale Institutionalisierung entworfen wird.

2 Problemstellung – Übersetzung von Praktiken

Um den Umstand der Übersetzung von Sprache nun auf eine Perspektivierung der Übersetzung innerhalb sozialer Arrangements zu erweitern, soll Sprache im Folgenden zwar als ein Teil von Praxis verstanden werden, gleichzeitig rücken Praktiken selbst in den Vordergrund.

Practices are social, second, because, as stated, their organization is expressed in the nexuses of doings and sayings that compose them, as opposed to the individual doings and sayings involved (Schatzki 2002, S. 87 f.).

Im Beitrag geht es darum, die methodischen Überlegungen der Übersetzung in weitere praxistheoretische Überlegungen zu überführen und danach zu fragen, wie Praktiken, die zu einem Arrangement beitragen, auch als Praktiken innerhalb eines anderen Arrangements verstanden werden. Ansetzend an einer flachen Ontologie wird es vermieden, von Containern (Nationen, Institutionen, o. ä.) auszugehen, die dann vermeintlich verschiedene Praktiken (aber auch Sprachen, Begriffe, Materialien) vereinen. Stattdessen wird immer wieder auf ein Neues zu schauen sein, wie diese Arrangements (in der Übersetzung von Praktiken) eingeführt und aufgeführt werden. „Practices are not just the context, but also the site where the meanings of arranged entities are instituted“ (Schatzki 2002, S. 100). Entsprechend dieser Perspektivierung auf Arrangements anstelle von vorgegebenen bzw. auffindbaren Strukturen erwächst die Frage nach Institutionalisierungen im Sinne einer Einführung und (temporären) Etablierung von Praktiken in je unterschiedliche Arrangements. Hier können Prozesse der Übersetzung von Praktiken zwischen verschiedenen Arrangements als Vollzug bzw. Prozess der Institutionalisierungen verstanden werden. Damit wird es auch möglich, mittels der Institutionalisierung eine Perspektive auf Differenzen zu entwickeln. Differenz kommt dabei in der Herausforderung der Übersetzung von Praktiken zwischen verschiedenen Arrangements zum Ausdruck. Praktiken finden zunächst an verschiedenen Orten eine Aufführung und werden dabei bspw. als Erziehungspraktiken in einem Netz von Ordnungen, Akteuren, Organisationen erkannt (vgl. Schatzki 2005). Obgleich im Sinne einer flachen Ontologie die Betrachtung von Praktiken und materiellen Arrangements als Bündel erfolgt (vgl. Schatzki 2016), erscheinen doch nicht alle Praktiken in allen Bündeln in gleicher Weise. Für Schatzki (u. a. 2016) geht dies mit der Herausforderung bzw. Notwendigkeit der Betrachtung der Relationierung von Praktiken einher. Im Sinne des kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms heißt dies, „dass diese Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern“ (Reckwitz 2011). Diese Wandlungsmöglichkeiten

der Reproduktion, Veränderung und Entstehung von Neuem sind dem Übersetzungsbegriff immanent – man denke an die Auseinandersetzung des Adäquaten vs. Äquivalenten sowie der Domestizierung vs. Verfremdung und den Fragen nach der Kommensurabilität. Dabei wird deutlich, dass in der Übersetzung auch Nicht-Übersetzbarkeiten berührt werden. Entsprechend gestalten sich Übersetzungen als Prozesse, die an Interpretationen und Intuition orientiert sind und dann Institutionalisierungen hervorbringen. Die letztere Perspektive der Institutionalisierung von Erkenntnis in Praktiken soll für die Betrachtungen von Praktiken-Arrangements besonders herausgegriffen werden, auch weil die im Übersetzungsbegriff sich andeutende prozessuale Betrachtung von Institutionalisierung es ermöglicht, nach Ordnungen und Kontexten von Praktiken in Institution(alisierung)en zu fragen (vgl. Schäffter 2012; Crossan et al. 1999).

Die hier auszuarbeitende Perspektive der Übersetzung richtet sich dabei jenseits kausaler oder linearer Zusammenhänge zwischen der zugänglichen Sprach-Praxis einer Institution und der Handlungs-Praxis in anderen Institutionen aus. Übersetzungen zwischen Institutionen⁴ berühren Fragen nach dem Wissen (bzw. der Kenntnis von Praktiken), sie berühren Fragen der Macht und Ermächtigung (über Diskurse), nicht zuletzt stellt der Prozess der Übersetzung eine Konstitution von Räumen und Zeiten (des Lernens, der Bildung und Erziehung) dar und ist somit an einem Arrangement von Praktiken ausgerichtet, die spezifischen Relationierungen folgen (vgl. Schatzki 1996). Übersetzung soll hier als eine Relationierung von Praktiken zwischen Institutionen eingeführt werden, um zu klären, wie sich Institutionalisierung von Differenzkonstitutionen ereignen.

3 Theoretische Implikationen – Ökonomien der Überwindung von Differenz

Die Notwendigkeit der Relationierung von Institutionen wird im Folgenden mit Pierre Bourdieu (Abschn. 3.1) als eine sprachliche Auseinandersetzung herausgearbeitet und im Anschluss an Susan Leigh Star (Abschn. 3.2) als eine

⁴Diese Verwendung des Institutionen-Begriffs fällt hinter die vorherigen Ausführungen zurück und dient einer Heuristik die Übersetzung von Praktiken in Bündeln und die Betrachtung von Praktiken-Arrangements knapp aufzuführen. Es muss an anderer Stelle genauer gezeigt werden, wie Praxistheorien zu einem umfassenden Institutionenbegriff beitragen können. Im Beitrag geht es um die prozessuale Beschreibung von Institutionen in ihrer Institutionalisierung, auch wenn von Institution die Rede sein sollte.

Vermittlung, die sich über Materialitäten (hier Grenzobjekte) ereignet. Deutlich wird in beiden Perspektivierungen eine Ökonomie der Überwindung von Differenz, wobei Überwindung nicht eine Eliminierung oder Eroberung darstellt, sondern eher, wie ein Schleier, eine Nicht-Sichtbarkeit erzeugt.

3.1 Übersetzung und die Differenz sprachlicher Felder

Bourdieu (2005) beschreibt in der ‚Dynamik des sprachlichen Feldes‘, wie die Übertragung des sprachlichen Kapitals durch die Familie bestimmt ist und dabei eine Distinktionsstrategie darstellt, die es ermöglicht, bestehende Differenz im Bildungssystem zu verfestigen. Insofern Bourdieu die Bemühungen der Kleinbürger beschreibt, ihre Sprache an die der Bürger und Intellektuellen anzupassen (resp. zu übersetzen), während diese umgekehrt bspw. durch „souveräne Missachtung kleinlicher Regeln“ (Bourdieu 2005, S. 70) eine vermeintliche sprachliche Anpassung an das Kleinstbürgertum vornehmen und dadurch die Distinktion noch verstärken, geraten Übersetzungsprozesse sprachlicher Gestalt in den Blick. Die Ökonomie des sprachlichen Tausches bzw. der Übersetzung richtet sich hier darauf aus, Differenz aufrecht zu erhalten, die bei aller Abwägung der Preissteigerung, dennoch wieder zur Reproduktion beiträgt. Dabei gilt es jedoch, diese Ökonomie genauer in den Blick zu nehmen – Prozesse, die jenseits des Ergebnisses der Distinktion stattfinden. Solche „Diffusionserscheinungen“ (vgl. Bourdieu 2005, S. 71) die den fortwährenden Wandel beschreiben sind für die Theorie Bourdieus weniger von Interesse, weil daraus keine Trennschärfe erwächst, bleiben jedoch für seine Feldbestimmungen notwendig.⁵ Übersetzung ruft gerade diese Fragen der Aushandlung von Differenz auf, wenn danach gefragt wird, wie Praktiken und Handlungsvollzüge zwischen Arrangements bzw. Feldern übersetzt werden. Neuere praxistheoretische Überlegungen (also jene bspw. nach Giddens oder Bourdieu; vgl. dazu Hui et al. 2017) machen diesen besonderen Umstand von Praktiken deutlich und gehen damit über eine Logik der Praxis hinaus, indem sie insbesondere eine flache Ontologie (Schatzki 2016) für sich beanspruchen.

In other words, what should be analyzed in regard to practice is the space in-between what can be prescribed and incorporated into a routine program for action

⁵Schatzki kritisiert an verschiedenen Stellen diese Fokussierung Bourdieus auf die Felder der Praktiken, durch die der Blick doch einer Strukturierungsperspektive folgt, die im Sinne flacher Ontologien zu überwinden wäre (vgl. Schatzki 1997, 2002).

and what emerges from that same action and constitutes the competence of an expert practitioner able to perform the ‚same‘ practice amid varying situations and contingencies (Gherardi 2009, S. 355).

Dieses In-Between wird durch die Betrachtung von Übersetzung erkennbar bzw. beschreibbar. Übersetzungstheoretische Überlegungen, die auf den Prozess der Übersetzung schauen, rücken nicht mehr nur das Produkt der Übersetzung im Feld (vgl. Bourdieu 2005) oder eine binäre Gegensätzlichkeit in den Vordergrund, sondern reflektieren die Entstehungsbedingungen, das Handlungsgefüge, die Entstehung von Unschärfe sowie die Rezeption der Übersetzung zwischen Institutionen. Erst damit wird eine neue Perspektive eingenommen – mit der der grundlegenden übersetzungstheoretischen Herausforderung entgegengewirkt werden kann – die sich bei Bourdieu in der Reproduktion von Feldlogiken zeigt und in Übersetzungstheorien als das Spannungsfeld zwischen der Domestizierung (der Vereinnahmung als das Eigene) und der Verfremdung (der Unkenntlichmachung und Abwehr als Anderes) beschrieben wird (vgl. etwa Abou-bakr 2007 mit Bezug auf Venuti 1995). Übersetzungen, die sich als einseitige Überschreitungen ebenso wie einseitige Grenzziehungen darstellen, indem sie nur auf das Produkt schauen, erscheinen als eine übersetzungstheoretische und auch soziale Illusion, insofern sie den Wandel ausschließen. Die Übersetzungstheorie als Vermittlungswissenschaft reflektiert solche Reduktionen als Konvertierung (des Glaubens/Vertrauens), Assimilierung (von Kultur) bzw. Verletzung von Grenzen (der Nation bzw. des Rechts) (vgl. erneut Abou-bakr 2007).

Damit der Blick verstärkt auf den Wandel kultureller und sozialer Praktiken gelegt werden kann, müssen „Personen bzw. Institutionen“ (Wolf 1999, S. 262) und mit ihnen die In-Stabilität sozialer Praktiken und Diskurse (Schäfer 2010; Reckwitz 2005) betrachtet werden. „When the concept of innovation is based on a theory of practice, it helps dismantle the dichotomy between persistence and change“ (Gherardi 2009, S. 356). Durch eine übersetzungstheoretische Perspektive (siehe dazu Abschn. 4) kann sich den Veränderungsmöglichkeiten innerhalb institutioneller Ordnungen durch Praktiken der Differenz genähert werden; bspw. jenen, die in Schule und/oder Familie Ordnung erzeugen.

3.2 Übersetzung in materialer Vermittlung durch Grenzobjekte

Susan Leigh Star (2017) fragt nach der „Beschaffenheit von Übersetzungen zwischen sozialen Welten“ (Star und Griesemer 1989/2017, S. 81) und nimmt

hierfür eine Untersuchung zum Verhältnis von Amateuren und Professionellen in der wissenschaftlichen Museumsarbeit unter Bezug auf Materialitäten vor. Sie rekonstruiert dabei, wie die Akteurs-Gruppen zweier institutioneller Felder sich gegenseitig bereichern, indem sie Informationen mit Bezug auf folgende Objekte übersetzen: „Arten und Unterarten von Säugetieren und Vögeln, das Terrain des Staates Kalifornien, physikalische Faktoren in der Umwelt Kaliforniens (wie Temperatur, Niederschlagsmenge und Luftfeuchtigkeit) sowie die Habitate gesammelter Tierarten“ (Star und Griesemer 1989/2017, S. 86). Damit wird ein spezifischer Weg der Übertragung und Vermittlung von Erkenntnissen und Erfahrungen eingeschlagen. Die Kooperation zwischen den verschiedenen institutionellen Arbeitsformen professioneller Wissenschaftler*innen und Amateur-Wissenschaftler*innen ist vor die Herausforderung gestellt, die „Bedeutungen in Übereinstimmung“ (Star und Griesemer 1989/2017, S. 82) zu bringen. Daraus erwächst eine Ökologie der Institution (ebd.). Die kooperativen Beziehungen sind gezeichnet von einer Übersetzung, die nicht alle Differenzen sichtbar macht bzw. gar von einer Übereinstimmung wissenschaftlich-materialer Praxis geprägt ist. Dies erfolgt immer unter der Notwendigkeit der integren Aufrechterhaltung beider institutioneller Arbeitsformen. Die Grenzziehungen der institutionellen Felder werden so, bei gleichzeitiger Öffnung derselben Grenzen, aufrechterhalten. Die Ökologie der Institutionen wendet sich dabei gegen jene Engführung, denen es um eine Vermittlung in eine einzige Richtung ginge, wie sie bspw. in Managementprozessen vorgenommen werden (vgl. Star und Griesemer 1989/2017, S. 83). Dies wären eine Hierarchisierung bzw. die Etablierung eines Machtverhältnisses, bei dem der Prozess der Übersetzung als eine binäre Kodierung zurückbliebe. Vielmehr verweist der Prozess der Übersetzung auf Unbestimmtheit und damit auf Möglichkeiten der Veränderung, die nun bearbeitet werden müssen. Das Ergebnis der Untersuchung von Star und Griesemer (1989/2017) ist, dass die kooperierenden institutionellen Akteure Methoden entwickelt haben, mit dem jeweils Anderen (Materialitäten und Wissen, das durch die jeweiligen institutionellen Arbeitsformen erzeugt wird) umzugehen. Dabei erfolgt eine Disziplinierung der zur Disposition stehenden und zu übersetzenden Materialien und Erkenntnisse. Star und Griesemer (1989/2017) rekonstruieren diese Praktiken als Methoden der Akteure, die nicht einer Methodologie folgen, sondern zuweilen auf Intuitionen bzw. impliziten Wissensgehalten begründet sind. Dazu mussten „eine Reihe von Grenzobjekten geschaffen werden, die sowohl die Autonomie der einzelnen Welten wie die Kommunikation zwischen ihnen maximieren würden“ (Star und Griesemer 1989/2017, S. 100). Star und Griesemer (1989/2017) zeigen, dass Übersetzungen eine Selektivität (bzw. Diskursivität) innehaben und selbst also zu einer Unterscheidung zwischen den

Institutionen beitragen. Diese selektive Nicht-Übersetzung bzw. Erzeugung von Nicht-Übersetzbarkeit erklärt die Perspektive der Reproduktion in der Übersetzung zwischen Institutionen. Sie wird getragen durch die Definition bzw. Konstruktion von Universalismen und Grenzobjekten, welche ein Verstehen bzw. eine Ordnungsherstellung ermöglichen. Universalismen und Grenzobjekte bilden eine ‚*lingua franca*‘ (vgl. Star und Griesemer 1989/2017, S. 103), eine Verknüpfung bzw. Relationierung der Institutionen und ihrer Praktiken zueinander, die das Gemeinsame oder Geteilte ausgestalten und zwischen den Institutionen (in-between) verortet werden können.

Für die interkulturell-kulturvergleichende Forschungsarbeit können einzelne Grenzobjekte benannt werden: Notizen zu Interpretationen, Wörterbücher, Kommentierungen von Übersetzungen (die auf die Diskursivität verweisen). Für die methodologische Implikation des Prozesses der Übersetzung zwischen Institutionen wären folgende Grenzobjekte und damit zusammenhängende institutionell unterschiedliche Praktiken denkbar: Schulranzen (vgl. Idel et al. 2012), die Hausaufgaben (etwa Nieswandt 2014), das Mitteilungsheft (Rißler et al. 2016) oder heterotope Räume (dazu Bittner und Wittfeld 2017).

Zwischenfazit

Die bisherige Betrachtung hat gezeigt, wie durch Übersetzungen der Blick auf den Wandel institutioneller Arrangements bzw. Felder fokussiert und damit Erkenntnisse erweitert werden. Dadurch werden zuweilen nicht gesehene (soziale) Differenzen durch Prozesse der Übersetzung herausgestellt. Die Ökologie der Institutionen hat darauf verwiesen, dass die (kulturelle) Differenz zwischen Institutionen durch Übersetzungen auch *unsichtbar* werden, indem Differenzen übereinstimmend reproduziert werden oder durch Grenzobjekte eine (vermeintliche) Übereinstimmung hergestellt wird. Anstelle einseitiger Bewegungen der Übersetzung als Übertragung einer Ursprungssprache in eine Zielsprache (vgl. zur wechselseitigen Perspektivierung auch Benjamin 1972) oder eines Wissensfeldes in ein anderes, deutet sich eine mehrseitige Bewegung, eines diskursiven Austauschs und einer praktischen Wechselbeziehung zwischen Praktiken-Arrangements an. Diese Prozessierung wird in Abschn. 4 weiter ausgearbeitet.

Die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Praktiken werden mit Bezug auf Grenzobjekte, vermeintliche Übersetzung und Anpassungsleistungen von Neuem bereits konkretisiert. Deutlich wird hier eine Paradoxie: Grenzobjekte (Star) wie auch sprachliche Investitionen (Bourdieu) wie Übersetzungen haben zum Ziel und Zweck, Differenzen zu überwinden. Die damit einhergehende Institutionalisierung dieser Praktiken stellt dabei auch eine Reproduktion, Bestätigung und Verstärkung von Differenz in praktischen Arrangements dar.

Die Übersetzung ist orientiert an einer Ökonomie der Kommensurabilität, wodurch Differenzen zwischen Institutionen nicht sichtbar werden, gleichzeitig bleiben Inkommensurabilität bzw. Distinktion bestehen. Letztere ermöglichen Grenzziehungen, die zur Konstitution institutioneller Ordnung beitragen. In der vorgeschlagenen prozessualen Betrachtung der Institutionalisierung stellt sich nun die Frage, wie sich Übersetzungsprozesse in Praktiken zeigen und wie diese durch Praktiken aufgenommen und bearbeitet werden. Wie wird also mit widerstreitenden aber auch mit ähnlichen Praktiken in Bezug auf unterschiedliche Praktiken-Arrangements umgegangen, die als Ausdruck einer Übersetzung von Differenz in Institutionen gefasst werden können?

4 Übersetzung als Theorie der Institutionalisierung von Differenz

Ergänzend, aber keinesfalls im Widerspruch zur Perspektive der Überwindung (eines Nicht-sichtbar-Machens und damit auch Fortschreibens) von Differenz, soll hier weiter die Prozessierung und Konstitution von Differenz als Institutionalisierung im Vordergrund stehen. Es geht also darum, neben der bereits betonten Stabilität in der Begegnung von Feldern und Institutionen, die Übersetzung von Praktiken als In-Stabilität und Möglichkeit des Wandels von Arrangements zu betrachten (Abschn. 5, Abb. 1b). Dabei spielt die durch die Übersetzung in Aussicht gestellte (Neu)Konstitution und Institutionalisierung von Differenz eine treffende Rolle.

Es wird im Folgenden zu argumentieren sein, wie durch die Übersetzung von Praktiken Differenzen in und zwischen Institutionen sichtbar werden und wie im Prozess der sich damit zeigenden Übersetzungen weitere Wandlungsbewegungen erkennbar werden. Berührt werden dabei die Institutionalisierung von Neuem, die Konstitution dritter Räume, die Etablierung von Verstehen von Nicht-Übersetzbarekeiten – wodurch klarer wird, wie Differenz konstituiert und ausgestaltet ist. Diese Vorüberlegungen dienen dazu, die Übersetzung von Praktiken der Familie in Praktiken der Schule und umgekehrt zu betrachten. Dabei sind Familie und Schule in ihrem bündelnden Arrangieren von (institutionalisierten) Praktiken zu verstehen. Es geht nun in der aufgerufenen Perspektivierung darum, die In-Stabilität von Praktiken-Arrangements in und durch Übersetzungsprozesse zu beschreiben. Praktiken-Arrangements werden durch die Begegnung mehrerer Praktiken und die einhergehende notwendige Übersetzung der (anderen institutionellen) Praktiken im handelnden und ordnenden Vollzug immer dann erschüttert, wenn sich kein unmittelbares Verstehen der Praktiken in den jeweiligen Arrangements einstellt. Gleichzeitig haben die übersetzungstheoretischen Überlegungen

gezeigt, dass das vermeintliche Verstehen eines ist, was durch Differenz begleitet ist (vgl. Bourdieu 2005).

Um den theoretischen Gedankengang verständlich zu halten, sei dieser mit einer Erzählung aus einer Ethnografie in einer Familie mit Schulkindern verknüpft (vgl. dazu auch Budde und Bittner 2018). Bei der Zeugnisrückgabe, die als ein Gespräch in Anwesenheit der Schülerin zwischen der Mutter und der Klassenlehrerin aufgeführt wird, werden die Notwendigkeiten der Übersetzung praktischer Arrangements sichtbar. Im Zeugnisgespräch steht die Schülerin im Mittelpunkt, sie erhält Auskunft über ihre Noten. Dabei ist bereits die praktische Bezugnahme zu den Noten mit unterschiedlichen Übersetzungen verbunden, die hier kurz als mütterliche-familiale Zufriedenheit einerseits und schulischem Verbesserungsstreben andererseits gefasst werden sollen. Die Herausforderungen der Übersetzung von Praktiken in unterschiedlichen Arrangements wird an einer anderen Sequenz deutlicher. In der Folge der Notenbesprechung kommt die Lehrerin auf weitere Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerin zu sprechen. Anerkennend und wertschätzend wird dabei zunächst durch die Lehrerin herausgestellt, dass die Schülerin sich in besonderer Weise an der Ordnungserhaltung im Klassenraum engagiert und hinweisend, achtsam und erinnernd die Lehrerin in ihren Tätigkeiten unterstützt. Diese Beschreibung könnte in gleicher Weise in die Familie übertragen werden, in der sich das Mädchen als ältestes Geschwisterkind in ihrem Handeln als für die Konstitution des Familialen verantwortlich zeigt. Die Mutter schließt jedoch nicht einfach an dieses Praktiken-Arrangement an, sondern gibt kommentierend der Lehrerin weitere Einblicke in das familiale Leben. Dadurch wird ein anderes Praktiken-Arrangement aufgerufen, wonach die weiblichen Familienmitglieder eher diejenigen sein, die Ordnung halten und das häusliche Familienleben unterstützen, während die männlichen Familienmitglieder sich eher in einem weiteren Netzwerk für die Familie engagieren. Diese Geschlechterdifferenz wird von der Mutter auch in anderen Situation in der Familie gepflegt. Indem durch die Zeugnisrückgabe zwei Praktiken-Arrangements einander in-between begegnen, wird insbesondere durch die (diskursivierende) Kommentierung der Mutter eine klassische Geschlechterdifferenz sichtbar. Die Übersetzung der Praktiken löst die etwaige Offenheit und Unbestimmtheit von Praktiken-Arrangements kommentierend und diskursivierend auf und führt einerseits zu einer Bestätigung und damit andererseits zur Verstärkung der geschlechterdifferenten Praktiken. Gleichsam werden damit in dieser Situation keine unterschiedlichen Praktiken-Arrangements mehr bestimmbar, insofern durch die kommentierende Übersetzung andere Relationierungen der unterschiedlichen schulischen und familialen Praktiken aufgehoben werden. Daraus erwächst ein Möglichkeitsraum der Neugestaltung praktischer Arrangements, mit dem sich

ein Institutionenwandel andeuten ließe, insofern die Schule zur De-Institutionalisierung von klassischen Geschlechterdifferenzen aufgerufen ist bzw. ihre Praktiken an einem Undoing von Geschlechterdifferenz orientiert. Gleichzeitig werden durch das In-Between der Übersetzung von Praktiken zwischen der Familie und der Schule jedoch weiterhin Geschlechterdifferenzen institutionalisiert.

Die Funktion des Kommentars (vgl. dazu Abschn. 5, Abb. 2a) ist aus der sprachlichen Übersetzung gut bekannt. Kommentare der Übersetzer*innen verweisen auf die Entscheidungen der Übertragung, durch die ein unmittelbares Verstehen bzw. hier eine unmittelbare praktische Anschlussmöglichkeit gewährleistet ist. Die Kommentare machen auf die Differenz aufmerksam, wonach eine Ausdrucksform oder Praktik in der Zielsprache im anderen Arrangement ohne Kommentierung unmittelbar anders verstanden würde. Ähnlich wie Übersetzungen herausfordernd sind, weil der Diskursraum der Ursprungssprache beim Eintritt der Übersetzung in die Zielsprache de-stabilisiert wird, so ist auch die Zeugnistrückgabe von einer De-Stabilisierung des familialen Arrangements⁶ begleitet. Die Übersetzung bzw. das Praktiken-Arrangement sind ohne diesen Diskursraum bzw. Bezug auf andere Praktiken verstehbar und eben auch nicht-verstehbar. Gerade diese prozessuale Eigenständigkeit der Hervorbringung von Praktiken und Diskursen markiert mögliche Institutionalisierungsprozesse. Diese Praktiken erfahren ihre Gültigkeit im Arrangement nicht im Sinne einer machtvollen Domestizierung oder Verfremdung der zu übersetzenden Praktiken, sondern als Form der Institutionalisierung der Differenz. Dieser Prozess ist methodisch bekannt. Bereits im Interpretationsprozess generieren die Forscher*innen nicht nur Erkenntnisse entsprechend ihres Diskursraumes, sondern erkennen in der Auseinandersetzung mit übersetzten Begrifflichkeiten und durch den Austausch von Konzepten die diskursive und institutionelle Gebundenheit, durch die Wissens-, Diskurs-, und Erkenntnisräume different werden (Bittner 2013; Günther und Kerschgens 2016).

In der praxistheoretischen Vertiefung stellt Übersetzung sich entsprechend nicht als kausale Linearität dar, sondern muss den Aushandlungsprozess berücksichtigen, der sich als Verstehbarkeit (Intelligibilität) bzw. ordnende Anschlussfähigkeit (Iteration) an diese übersetzte bzw. zu übersetzende Praktik aus dem

⁶Dies wird in dem knapp angeführten Beispiel nicht richtig deutlich und ließe sich intensiver rekonstruieren, wenn die Situation des Ankommens der Familie in der Schule und die dort erfolgenden Aushandlungsprozesse genauer beschrieben würden. Darüber hinaus markiert die Zeugnistrückgabe jedoch einen Möglichkeitsraum, der eine De-Institutionalisierung von geschlechterdifferenten Praktiken in der Familie eröffnet.

Zusammenhang heraus ergibt. Durch die Übersetzung wird eine Relationierung von Praktiken bzw. eine Genealogie der Praktiken erzeugt. Mit der Übersetzung von Praktiken geht, jenseits der bekannten Relationierungen (causal relations; spatial relations, intentionality, prefiguration), eine bisher praxistheoretisch wenig berücksichtigte Perspektive der Institutionalisierung einher. „Whereas causality is the bringing about of something that bears a particular meaning, the institution of meaning is the establishment of the fact that it bears that meaning“ (Schatzki 2001/2006, S. 55 f.). Die Übersetzung von Praktiken macht die Existenz oder das Erscheinen von institutionellen Differenzen ebenso wie ihre Reproduktion möglich.

Praxistheoretisch wird diese Ordnungsbildung bisher v. a. im Sinne einer flachen Ontologie über den Begriff des Ortes gefasst. „‘Sites’, as I use the term, are arenas or broader sets of phenomena as part of which something — a building, an institution, an event — exists or occurs“ (Schatzki 2005, S. 467 f.). Für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtungsweise, die sich konfrontiert sehen muss mit verschiedenen pädagogischen Ordnungen (Familie, Schule, Sozialarbeit, peer-group), erscheint jedoch eine neuerliche Auseinandersetzung mit einem Konzept der Institutionalisierung unter Bezug auf praxistheoretische Überlegungen sinnvoll.

Im Sinne der hier vorgeschlagenen übersetzungstheoretischen Perspektive zeichnet sich eine Inkommensurabilität von Praktiken in der Begegnung von Institutionen bzw. institutionellen Mechanismen ab. Im Prozess der Übersetzung als einer praktischen Aushandlung werden solche zunächst nicht-übersetzbaren Praktiken in spezifische Subjektpositionen innerhalb der institutionellen Ordnung übersetzt⁷, wobei diese Übersetzung dann zur Institutionalisierung neuer Praktiken innerhalb der Ordnung beiträgt (vgl. dazu Abschn. 5, Abb. 2c).⁸ Die Übersetzung gestaltet sich so auch als die Erzeugung neuer Regeln und das Aufrufen neuer Kontextualisierung und damit dem Aufrufen neuer Praktiken (etwa in Bezug auf Geschlecht), die dennoch die Differenz aufrechterhalten.

⁷Dieses Muster ist auch bei Foucaults (1969) Geschichte der Psychiatrie zu finden, wobei seine Beschreibung die Übersetzung zwischen gesellschaftlichen Ordnungen einbezieht und daraus die Institutionalisierung des Wahnsinns erwächst.

⁸Ich beziehe mich hier in der Theoretisierung auf ein empirisches Beispiel einer praxistheoretischen Rekonstruktion der Ordnungsbildung von Unterricht (vgl. Bittner 2015, S. 142).

In Übertragung der methodischen Hinführung der Erweiterung von Wissen und Erkenntnis zeichnen sich in der Übersetzung von Praktiken Institutionalisierungen von Differenz(en) ab, die nur in einem Arrangement (Stabilisierung der Institution, Instabilität des Bewegungs- und Begegnungsgefüges der Institutionen) oder sich gar zunächst jenseits der Arrangements andeuten (vgl. dazu Abschn. 5, Abb. 2b) und dadurch (institutionellen) Wandel ermöglichen.

Erscheint die Anwendung von Differenzkategorien als ein Beleg für eine gescheiterte Übersetzung zwischen den Institutionen, so liegt darin eine gewisse Qualität dieser Differenzkategorie (bspw. Geschlecht) für die jeweilige Institution. Differenzkategorien und Grenzobjekte erlangen in ihrer Nicht-Übersetzbartheit bzw. in der Etablierung von Differenzpraktiken eine Gültigkeit, die als Institutionalisierung verstanden werden kann. Praktiken sind in ihrer Übersetzung differenzhervorbringend und hinterfragen (in ihrer Diskursivität) die jeweils geltenden institutionellen Praktiken, von denen eine Ähnlichkeit ausgehen soll. Praktiken bringen durch die Notwendigkeit der Übersetzung neue Institutionalisierungen mit sich. Indem eine notwendige Institutionalisierung erfolgt, stellt sich wiederum eine relative Stabilität her (vgl. Reckwitz 2008, S. 20). Damit kann ein Verständnis von Institutionalisierung entworfen werden, das neben übersetzbaren Differenz zwischen den Arrangements auch nicht-übersetzbare Differenzen, die eigene Institutionalisierungen beanspruchen, sichtbar machen und eine Perspektive auf Wandel ermöglichen.

5 Diskussion und Ausblick

Während der methodische Schritt der Übersetzung die Felder der Ursprungs- und Zielsprache ‚nur‘ in Austausch oder Wechselbeziehung stellt, erfolgt in einem praxis-theoretischen Sinne durch den Prozess der Übersetzung eine Relationierung von Praktiken-Arrangements zueinander. Es findet eine Institutionalisierung von Praktiken der Differenz statt, die hier in drei verschiedenen Institutionalisierungstypiken (im Anschluss an Mechanismen und Strategien von Übersetzungen) andeutet wurde. Die Übersetzung markiert dabei insbesondere ein In-Between, welches einen Wandel bzw. mindestens eine In-Stabilität von Praktiken-Arrangements in den Blick nimmt (siehe dazu die eigene grafische Darstellung in Abb. 1a, b, 2a–c).

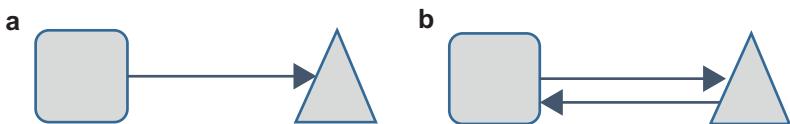


Abb. 1 **a** Ausgangslage; einseitige, lineare Übersetzung von Ursprung- in Zielsprache bzw. von einem Arrangement in ein anderes Arrangement. **b** Übersetzung markiert die Begegnung von Praktiken, Kontexten, Feldern, Arrangements und Kulturen, die dadurch in Bewegung geraten. Kontingenz wird sichtbar bearbeitet. (Grafiken: Eigene Darstellung)

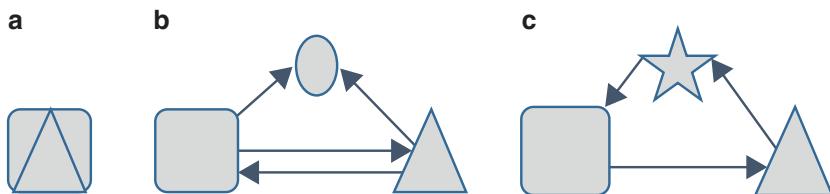


Abb. 2 **a** Institutionalisierungstyp „Kommentar“; Übersetzung stellt eine vermeintliche Angleichung dar, bei der soziale Differenzkategorien eine Bestätigung erfahren. Dies stößt u. U. auch De-Institutionalisierung an. **b** Institutionalisierungstyp „Grenzobjekt“; Übersetzung erfolgt hier in der Vermittlung über etwas Drittes. Differenzen bleiben bestehen, werden jedoch überschattet. **c** Institutionalisierungstyp „Integration“; Übersetzung als die Institutionalisierung von Neuem. Transformiert Differenzen oder trägt zur Institutionalisierung neuer Differenzen bei. (Grafiken: Eigene Darstellung)

Die mit der übersetzungstheoretischen Perspektivierung einhergehende Betrachtung der Institutionalisierung ermöglicht es, Praktiken der Differenz anders zu erdenken. Das praxistheoretische Verständnis der Übersetzung kann dabei Anschluss nehmen an weitere kulturtheoretische Überlegungen – entsprechend bildet jegliche Nicht-Übersetzbarkeit eine „produktive Transdifferenz“ (vgl. dazu Allolio-Näcke und Kalscheuer 2005, S. 19) oder aber einen dritten Raum (vgl. etwa Bachmann-Medick 1998). Übersetzung ist damit für die Betrachtung von Praktiken der Differenz in und zwischen Institutionen theoretisch-methodologisch von Interesse, insofern eine Unbestimmtheit auf eine mögliche neue Ordnungsbildung verweist.

Im Beitrag wurden erkenntnistheoretische und methodologische Fragen nach der Entstehung der Differenz in Institutionen und als Differenzpraktiken durch übersetzungstheoretische Überlegungen betrachtet. Im Sinne praxistheoretischer Überlegungen, die sich mit Fragen von Differenz und Institutionalisierung beschäftigen, wurde einerseits auf den (empirischen) Umstand fokussiert, dass Differenzen und Institutionen „existieren“, andererseits wurde (im Sinne einer flachen Ontologie) eine Erkenntnisweise aufgerufen, die sich auf den Prozess der Übersetzung von Praktiken stützt und es damit vermag, genauer den Prozess und die Ausgestaltung sowie die Konstituierung von Differenz in und durch Institutionen zu klären. Entsprechend erscheint die hier vorgeschlagene methodologische Betrachtung, die an übersetzungstheoretischen Überlegungen Anschluss nehmen, als eine mögliche praxistheoretische Perspektivierung von Differenz in Bildungsinstitutionen.

Für eine bildungstheoretische Implikation einer Praxistheorie der Institutionen (im Sinne der Notwendigkeit der Vermittlung zwischen Institutionen) ist darauf zu achten, dass die Prozesshaftigkeit und Relationierung sowie die mit dem Prozess der Übersetzung einhergehende In-Stabilität als wesentlich zu erachten sind. Eine Theorie der Übersetzung ermöglicht die Erfahrung einzufangen, dass Praktiken, Diskurse, Konzepte und Arrangements nicht festgelegt sind, sondern durch ihre Übersetzung eine Stabilisierung erfahren, während sie sich also bewegen. Es bedarf einer empirisch-rekonstruktiven sowie theoretischen Verortung der Übersetzung innerhalb der durch pädagogische Praktiken konstituierten Institutionen. Dabei zeigt sich, dass die Fokussierung auf eine alleinige Bildungsinstitution als überholt gelten kann. Die ausschließliche Fokussierung auf eine Institution führt zu einer Überschätzung vermeintlich unterscheidbarer Antworten auf soziale Probleme. Erst Übersetzung im hier vorgeschlagenen theoretisch-methodologischen Sinne nimmt die Praktiken der (Trans-)Differenz als Einflussgrößen verschiedener Institutionalisierungen in den Blick. In den Vordergrund der Betrachtung von Institutionen rückt also die Institutionalisierung von Praktiken der Differenz, die sich im Prozess der Übersetzung von Praktiken unterschiedlich konstituieren.

Literatur

Abou-bakr, R. (2007). Literaturübersetzung und kultureller Austausch: Domestizierung, Verfremdung oder ein Dritter Raum? In Chr. Wulf, J. Poulaing & F. Triki (Hrsg.), *Die Künste im Dialog der Kulturen. Europa und seine muslimischen Nachbarn* (S. 143–154). Berlin: De Gruyter.

Allolio-Näcke, L., & Kalscheuer, B. (2005). Wege der Transdifferenz. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 15–25). Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.

Bachmann-Medick, D. (1998). Dritter Raum. Annäherungen an ein Medium kultureller Übersetzung und Kartierung. In C. Breger & T. Döring (Hrsg.), *Figuren der/des Dritten. Erkundungen kultureller Zwischenräume* (S. 19–36). Amsterdam, Atlanta: Rodopi.

Benjamin, W. (1972). Die Aufgabe des Übersetzers. In Ders. (Hrsg.). *Gesammelte Schriften* (S. 9–21), Bd. IV/1, Frankfurt am Main.

Bettmann, R., & Roslon, M. (Hrsg.). (2013). *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bittner, M. (2013). Die Sprache des Anderen als produktive Irritation. Eine methodologische Betrachtung von Übersetzungsleistungen. In V. King & B. Müller (Hrsg.), *Lebensgeschichten junger Männer und Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts* (S. 183–192). Münster: Waxmann Verlag.

Bittner, M. (2014). Lebensentwürfe von Jugendlichen – Globalisierte Biographien in Deutschland und Frankreich. In M. Löw (Hrsg.), *Vielfalt und Zusammenhalt*. Kongressband zum 36. DGS Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum 2012.

Bittner, M. (2015). *Unterricht machen: Praktiken und Diskurse einer Reformschule*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bittner, M., & Günther, M. (2019). Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen – Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.), *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer VS. <https://www.springer.com/de/book/9783658210670#otherversion=9783658210687>.

Bittner, M., & Wittfeld, M. (2017). Pedagogical relationships in times of sexual violence: constituting intimacy and corporality at the limits. *Ethnography and Education* 13 (2). Taylor&Francis, S. 254–268. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1347884>.

Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. erw. und überarb. Aufl. Wien: Braumüller.

Budde, J., & Bittner, M. (2018). Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. In Chr. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 225–243). Wiesbaden: Springer VS.

Crossan, M. M., Lane, H. W.; & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24 (3), S. 522–537. <https://doi.org/10.2307/259140>.

Dibie, P., & Wulf, Chr. (1999). *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt am Main.

Foucault, M. (1969). *Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gherardi, S. (2009). “Knowing and learning in practice-based studies: an introduction.” *The Learning Organization*, 16 (5), S. 352–359. <https://doi.org/10.1108/09696470910974144>.

Günther, M., & Kerschgens, A. (2016). Forschungssituationen in Theorie und Praxis. In M. Günther & A. Kerschgens (Hrsg.), *Forschungssituationen (re-)konstruieren. Reflexivität in Forschungen zu intergenerativen Prozessen* (S. 192–262). Opladen: Budrich UniPress.

Hui, A., Schatzki, T. R., & Shove, E. (2017). Introduction. In A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Hrsg.), *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners* (S. 1–7). London, New York: Routledge.

Hummrich, M., & Rademacher, S. (Hrsg.). (2013). *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Reh, S. (2012). Symbolic Constructions, Pedagogical Practices, and the Legitimation of All-Day Schooling from a Professional Perspective: Tendencies Towards Familialization in All-Day Schools. In S. Andresen & M. Richter (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood* (S. 213–220). Heidelberg: Springer.

Koch, J., Krämer, H., Reckwitz, A., & Wenzel, M. (2016). Zum Umgang mit Zukunft in Organisationen – eine praxistheoretische Perspektive. *Managementforschung*, 26 (1), S. 161–184. <https://doi.org/10.1365/s41113-016-0005-0>.

Lutter, Chr. (2014). What Do We Translate when We Translate? Context, Process, and Practice as Categories of Cultural Analysis. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *The transnational study of culture. A translational perspective* (S. 155–167). Berlin u. a.: De Gruyter (Concepts for the study of culture, 4).

Nieswandt, M. (2014). Hausaufgaben yapmak. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. (veröffentlichte Dissertation, Universität Kassel, 2013). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturoessentialismus. In I. Srujan, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen Vergleichen* (S. 92–111). Wiesbaden: Springer VS.

Reckwitz, A. (2008). Generalisierte Hybridität und Diskursanalyse: Zur Dekonstruktion von >Hybriditäten< in spätmodernen populären Subjektdiskursen. In B. Kalscheuer, & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht* (S. 17–39). 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtypen und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Bd.22. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Rißler, G., Blasse, N., Bittner, M., Weuster, N. (2016). *Materializing a Spoken world. Material and Practice turn in Ethnography*. (Bisher unveröffentlichtes Draft-Paper im Rahmen der jährlich stattfindenden Oxford Ethnography and Education Conference).

Schäfer, H. (2010). Eine Mikrophysik der Praxis – Instanzen diskursiver Stabilität und Instabilität im Anschluss an Michel Foucault. In A. Landwehr (Hrsg.), *Diskursiver Wandel* (S. 115–132). Wiesbaden: Springer VS.

Schäffter, O. (2012). „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive — Zur Ausdifferenzierung von Institutionalfomren lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 77–92). 1. Aufl. (Band 3, Organisation und Pädagogik). Wiesbaden: Springer VS.

Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Schatzki, T. R. (1997). Practices and Actions A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens. *Philosophy of the Social Sciences*, 27 (3), S. 283–308.

Schatzki, T. R. (2001/2006). Practice mind-ed oders. In T.R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (S. 49–63). London; New York: Routledge.

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.

Schatzki, T. R. (2005). Peripheral Vision: The sites of Organizations. *Organization Studies*, 26 (3), S. 465–484.

Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). 1. Aufl. Bielefeld: transcript.

Scrubar, I., Renn, J., & Wenzel, U. (Hrsg.). (2005). *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989/2017). Institutionelle Ökologie, >Übersetzungen< und Grenzobjekte. Amateure und Professionelle im Museum of Vertebrate Zoology in Berkeley, 1907-1939. In S. L. Star (2017), *Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 81–116). herausgegeben von Sebastian Gießmann und Nadine Taha. Bielefeld: transcript.

Star, S. L. (2017). Grenzobjekte und Medienforschung. herausgegeben von Sebastian Gießmann und Nadine Taha. Bielefeld: transcript.

Troman, G., & Jeffrey, B. (2007). Qualitative data analysis in cross-cultural projects. *Comparative Education*, 43 (4), S. 511–525. <https://doi.org/10.1080/03050060701611904>.

Venuti, L. (1995). *The Translators's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge.

Weber, S. M. (2016). Die Analyse organisationaler Diskurse in Veränderungsprozessen. Auf dem Weg zu einer multimodalen Methodologie pädagogischer Organisationsforschung. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 249–259). 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Wolf, M. (1999). Zum “sozialen Sinn” in der Translation. Translationssoziologische Implikationen von Pierre Bourdieus Kultursoziologie. *Arcadia*, 34 (2), S. 262–275.



Nach der Globalisierung oder transnationales Wissen in der Übersetzung

Nicolas Engel und Matthias Klemm

1 Transnationales Wissen? Einführende Überlegungen

Transnationalisierung auf Wissen zu beziehen ist etwas vertrakt. Denn normalerweise verbinden wir mit Wissen einen Geltungsanspruch, der im Prinzip nicht regional beschränkt ist. Wir sprechen nicht von deutschem, von polnischem oder von hessischem Wissen. Und da es nicht üblich ist, von „nationalem“ Wissen zu sprechen¹, ist es gleichermaßen schwierig, von transnationalem Wissen zu sprechen. Weder der „Ort“ der Entstehung von Erkenntnis noch eine wie immer geartete eingebaute Begrenzung der Reichweite der Wissensgeltung sind intuitiv eingängig. Diese Schwierigkeit, Wissen zu „verorten“, liegt daran, dass unser alltägliches wie „gepflegtes“ Wissen in zeitlicher Hinsicht „bis auf Weiteres“ gilt, nicht aber

¹Gleichwohl finden sich durchaus Versuche Wissen zu verorten. Deutlich tritt dies etwa in der Debatte um nationale Erinnerungskultur zutage (vgl. Assmann 2016), wenn hier der bildungspolitische Anspruch einer ethisch notwendigen Vermittlung von Erinnerungswissen formuliert wird.

N. Engel (✉)
FAU Erlangen, Erlangen, Deutschland
E-Mail: nicolas.engel@fau.de

M. Klemm
Hochschule Fulda, Fulda, Deutschland
E-Mail: matthias.klemm@sk.hs-fulda.de

in räumlicher Hinsicht: Geltendes Wissen kann sich als falsch herausstellen (z. B. Schäfer und Thompson 2011). Dieses Verständnis der Revidierbarkeit in der Zeit ist selbst Element des Wissens, sonst wäre nicht von Wissen, sondern von Glauben, Hoffen oder ähnlichem die Rede. Ein korrespondierender *räumlicher* Vorbehalt, demzufolge Wissen an einem Ort gilt, an einem anderen zur gleichen Zeit aber nicht, ist nicht ohne Weiteres mit dem Wissenskonzept vereinbar. In der Globalisierungs- und Transnationalisierungsdebatte, die sich in zunehmendem Maße auch mit de-globalisierenden Tendenzen beschäftigt (Osterhammel 2017; vgl. auch Engel 2019) und die wir mit diesem Beitrag fokussieren wollen, rücken aber gerade solche Konstellationen in den Fokus, in denen Wissen durch den Verweis auf seine Herkunft, seinen universellen Geltungsanspruch oder im Kontext konkurrierender Wissensansprüche in Zweifel gezogen und mitunter bekämpft wird – bis hin zur radikalen Infragestellung jedweder Rückbindung von Wissen an intersubjektive „Methoden“ der Validierung. Der Wahrheitsanspruch von Wissen gerät zusehends in Widerstreit mit dem Sachverhalt, dass Wissensansprüche *immer* an bestimmten Orten oder in konkreten und lokalisierbaren Zusammenhängen erhoben werden.²

Die Transnationalisierungsdebatte in den Sozialwissenschaften, aber auch die nationalen und transnationalen politischen Debatten und Öffentlichkeiten sind jüngst geradezu durchzogen von solchen „verräumlichenden“ Problematisierungen von Wissensansprüchen. Die Infragestellung von Geltungsansprüchen darüber, dass ihnen ein nur regionaler Verbreitungsgang zugebilligt wird, gehört heute zum kleinen Einmaleins politischer Aktivist*innen jeglicher Couleur. Gut bekannt ist dieses Verhältnis auch in der Aufarbeitung geschichtlicher Erkenntnisse, etwa in internationalen Kommissionen, die das Ziel verfolgen, eine nationale Erinnerungskultur zugunsten eines transnational gemeinsam geteilten Geschichtswissens zu überwinden (vgl. Assmann 2016). In solchen Fällen wird allerdings zumeist die Terminologie des Wissens verlassen: Man spricht dann z. B. von transnationalen Erinnerungskulturen (und markiert mit dem Kulturbegriff die Pluralität möglicher Wirklichkeiten; s. zu diesem in der Renaissance entwickelten Kulturverständnis: Luhmann 1999).³

²Besonders gut beobachtbar ist dieses Spannungsverhältnis der im Rahmen des US-Wahlkampfs von Donald Trump ins Rollen geratenen Diskussion um „fake news“ und „alternative facts“ in der öffentlichen Kommunikation. Seither wird diskutiert, inwieweit sich „Fakten“ von „Meinungen“ trennen lassen und ob es so etwas wie alternative Fakten geben kann. Hier ist die Lage noch zugespitzt, weil mit den alternativen Fakten offen die Geltung zweier Wahrheiten an einem Ort vertreten wird.

³Das Phänomen kennzeichnet den rezenten Klimadiskurs ebenso wie die Auseinandersetzung um die globale Geltung der Menschenrechte, es strukturiert die Debatte um die Verarbeitung des kolonialen Erbes des „Westens“ und das Postulat einer Bruchlinie zwischen dem „globalen Süden“ und den „globalen Norden“.

Wir befinden uns daher in der eingangs skizzierten Schwierigkeit, wie wir angesichts starker empirischer Evidenzen die Raumbezogenheit von Geltungsansprüchen mit der dem Raum entstammenden Semantik des Wissens in Einklang bringen können. Wir schlagen vor, uns dieser Problematik in einem ersten Schritt phänomenologisch anzunähern.⁴ Bekanntlich bezeichnet Phänomenologie eine philosophische Denkrichtung, die sich Erkenntnis methodisch „von den Sachen her“ geben lassen will und das Gegebene, in Erscheinung tretende, unter Einklammerung von Theorien und theoretischen Vorannahmen unvoreingenommen und genau beschreiben möchte. In unserem Fall ist das Ausgangsproblem allerdings nicht die Frage, wie wir von der Welt etwas wissen können bzw. wie wir die Welt verstehen oder rekonstruieren können, sondern warum wir Wissen von der Welt, als geltend und nicht nur als unsere subjektive und lebensweltbezogene Projektion, d. h. als unsere Meinung erfassen. Diese vorwissenschaftliche Erfahrung (oder Projektion) – so wäre zu antworten – ist die zentrale Fundierung für eine Auseinandersetzung um Wissen in bzw. nach der Globalisierung.

In diesem Sinne vermag uns die Phänomenologie dabei zu helfen, ein den unterschiedlichen konzeptionellen Zugriffen vorgängiges Phänomenverständnis *transnationalen* Wissens anzubieten, das – als Grundlage der Verständigung über die Möglichkeit einer Verbindung von Raum und Wissen fungieren kann. Wir schlagen dafür den Begriff der Wissensbegegnung vor. Darunter verstehen wir Situationen, in denen Personen, Funktionsträger, Gruppen oder Kollektive das, was sie für richtig oder wahr halten, einem Legitimationsdruck ausgesetzt sehen, der zu einer sozialräumlichen, mitunter auch dezidiert nationalen Qualifikation des Wissens zwingt – und dies durch Geltungsansprüche anderer Personen, Funktionsträger etc., für die dies umgekehrt ebenfalls gilt. „Transnational“ bezeichnet dann einen auszuhandelnden Grad der Anerkennung von unterschiedlichen und sozial verräumlichten Geltungsansprüchen des Wissens. Da sich die Ansprüche auf denselben Gegenstand oder Inhalt beziehen, zugleich aber diesen auf unterschiedliche Weise geltend machen wollen, ist nicht einfach von der Möglichkeit der Herstellung eines transnational geteilten Wissen auszugehen,

⁴Die folgenden Überlegungen sind im Rahmen des DFG-Netzwerks „Trans/Wissen“ entstanden. Den Netzwerkmitgliedern: Johannes Bretting, Kristina Chmelar, Annemarie Duscha, Kathrin Klein-Zimmer, Stefan Köngeter, Anne Kraume, Christina May, Miriam Schader, Anna Spiegel, Karen Struve und Matthias Zach möchten wir für die kritische Diskussion und kollaborative Ideenentwicklung danken. Zu mehreren Tagungen des Netzwerks haben Boris, Nieswand, Monika Schmitz-Emans, Ralf Klausnitzer und Angelika Poferl in Mainz, Bochum und Fulda wichtige Inputs gegeben.

sondern eher von einer ausgehandelten transnationalen Geltung, der eine prinzipiellen Versionshaftigkeit von Wissen(sansprüchen) eigen bleibt. Somit wäre transnationales Wissen nicht geteilt, sondern immer ein (mehr oder weniger) brüchiger Kompromiss. Dies zeigt sich in der Bemühung um eine mögliche transnationale Erinnerungskultur, die nicht *eine* transnationale Geschichte, sondern die Versionshaftigkeit der Geschichte, die damit verbundenen Geltungsansprüche von Wissen und Erinnerung sichtbar und wechselseitig verfügbar macht, also übersetzt. Das „Transnationale“ ist dann nicht Ergebnis im Sinne eines geteilten Wissens, sondern ein umkämpfter Wissensbegegnungsvorgang, den wir als Übersetzung verstehen wollen. In dieser Sichtweise stehen nun nicht, wie in weiten Teilen der etablierten Transnationalisierungsforschung der Fall, die Überschreitungsprozesse von Vorgegebenem (z. B. von nationalstaatlichen Grenzziehungen) und deren transnationale Resultate im Fokus, sondern der geteilte und in sich durch die Auseinandersetzung nach innen national, kulturell, sozial differenzierte Raum der konkurrierenden Geltungsbeanspruchung von Wissen. Man kann es auch einfacher formulieren: Wenn Wissen transnational gemeinsam geteilt wird, würde es keinen Sinn mehr machen von transnationalem Wissen zu sprechen: Dann sprächen wir – von gemeinsam geteilten Wissen. Genau diese Einsicht hilft, jene aus der Globalisierungsdebatte übernommene Vorstellung einer konzentrischen Verbreitung von Wissen und Ideen hinter uns zu lassen.

Dieses Phänomenverständnis betrifft *zum einen* das Wissen selbst. Wissen kann so als inter- oder transsubjektiver Bestand an objektivierten Erkenntnissen gedacht werden. Gerade der hier implizierte unbegrenzte Geltungsanspruch wird im transnationalen Raum aber fraglich und damit auch ein bestimmter Modus von Erkenntnis, der im Wissen angezeigt wird: dass nämlich etwas bis auf Weiteres gilt, aber dennoch hinterfragt werden kann. Die Infragestellung von Wissen kann so gesehen den Inhalt *oder* den Modus der Erzeugung eines Gültigkeitsanspruches des Wissens treffen. *Zum anderen* rückt so das Problem der Bestimmung von Wissen ins Blickfeld und damit das Verhältnis von Macht und Wissen in transnationalen Räumen. Denn radikal gedacht impliziert natürlich jeder Anspruch auf Repräsentation wahrer Sachverhalte zugleich die Infragestellung aller anderen Wirklichkeitsversionen. Macht taucht dabei einerseits *innerhalb* von Wissensdiskursen als Anspruch auf Alleingeltung auf (s. dazu klassisch: Foucault 2007). Andererseits tritt Macht auch begrenzend „von außen“ an Wissen heran. Wie es in einem irischen Gedicht heißt: *if the argument of reason falls on deaf ears – of course – the only road to understanding is the argument of force*. Die Diskussionsstränge zur Modifikation des Wissens in der Begegnung und zur Machtfähigkeit von Wissensdiskursen stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander, und sie konvergieren in der Nötigung, die vom

Geltungsanspruch des Wissens *immer* ausgeht: Sich der Autorität des Wissens zu unterwerfen⁵. Genau jener Aspekt rückt nun in einer übersetzungstheoretischen Perspektive notwendigerweise in den Blick. Denn im Rahmen transnationaler Begegnungen wird deutlich, dass in der damit einhergehenden Verbreitung und Vermittlung von Wissensinhalten immer auch und vor allem Wissensgeltungen *übersetzt* werden müssen. Diese zeichnen sich in einem erhöhten Maße als zugleich instrumentalisierbar *und* zurückweisbar (etwa durch Rückgriff auf „Tradition“ oder auf „Aufklärung“) aus. Dieser zentrale Befund der Übersetzungsnotwendigkeit von *Geltungsansprüchen*, mit Schütz gesprochen: der Relevanzen und nicht nur der Typiken, treibt die Bestimmung von Wissen über die gängige Vermittlungs- und Verbreitungsperspektive von Inhalten hinaus in Richtung einer Verhandlung, die sich in Modi der Pluralisierung, Dezentrierung, Zersetzung, Bekämpfung oder gar Vernichtung der mit den Wissensformen verbundenen Geltungs- und daran hängend der Identitätsansprüche vollzieht (s. u.; vgl. auch Engel 2019).⁶

Diese Gemengelage wollen wir im Rahmen einer Phänomenologie des transnationalen Wissens etwas klarer fassen. Wir beginnen mit dem Phänomen Wissen (Abschn. 2), wenden uns dann der Relationierung von Wissen und Übersetzung in der transnationalen Wissensbegegnung zu (Abschn. 3) und schließen mit der Entwicklung einer Typologie transnationaler Szenarien der Wissensbegegnung (Abschn. 4).

2 Wissen in der Transnationalisierung

Wovon sprechen wir, wenn wir von Wissen sprechen? Wir sprechen von geltenden Deutungen der Welt, deren Geltungsbegründung nicht in uns selbst (wie etwa bei einer Meinung), sondern außerhalb liegt. Der Geltungs- oder

⁵Umgekehrt formuliert ist dieser Sachverhalt wohlbekannt: Die Wahrheit von Wissensansprüchen ergibt sich aus einem Prozess sozialer Billigung und die Autorität von Wissenträgern ist Funktion seiner „credibility“ (dazu grundlegend: Schütz 1964; als soziale Praktik der Verbürgung des Zusammenhangs von Sprache und Welt durch das Geben und Nehmen von Gründen: Brandom 2004).

⁶Der Verbindung von Geltungsansprüchen ‚authentischen‘ Wissens im Hinblick auf die Inanspruchnahme „indigener“ Identität spielt eine zentrale Rolle in den Auseinandersetzungen im Gefolge der UNO-Deklaration über die Rechte der indigenen Völker. Eine überzeugende empirische Analyse am Beispiel des Kampfes um die Fortführung des Walfangs in Grönland und Japan liefert Sowa (2014).

Wahrheitsanspruch, der uns annehmen lässt, die Welt sei in einer spezifischen Weise beschaffen, liegt demnach aber nicht in den Dingen oder Eigenschaften der Welt selbst (sonst würden Wissen und Wirklichkeit in Eins fallen). Vielmehr finden wir Wissen in objektivierter Form vor, in Aussagen, Sätzen, Büchern, Artefakten, von Generation zu Generation vermittelten Geschichten usf. Wir haben es also im weitesten Sinne mit Aussagen über die Welt zu tun, die mit einem Geltungscharakter versehen sind, der begründet, warum diese Aussagen richtig oder wahr sind. Dieser Wissensanspruch übersteigt unseren Erfahrungshorizont in prinzipieller Weise: Das Wissen etwa, dass sich die Erde um die Sonne dreht, ist sinnlich nicht unmittelbar zugänglich. In der Erfahrungswelt geht die Sonne auf und unter und diese Erfahrung bleibt auch dann bestehen, wenn wir wissen, dass es sich „in Wirklichkeit“ anders herum verhält (s. zu diesem Beispiel: Dewey 1998). Der Anspruch übersteigt damit auch den kontrollierbaren Bereich, den wir beherrschen, in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht – z. B. zu kulturellen Universalien, die zu jederzeit an jedem Ort für alle gelten. Insofern uns der unmittelbare Zugang zur Überprüfung von Wissen verwehrt ist, ist unser individuelles Verhältnis zum Wissen im Grunde eines des Vertrauens, des Glaubens oder der Bewährung (wir können den Geltungsgrund in aller Regel und insbesondere situativ nicht überprüfen, sondern müssen ihn hinnehmen; Schütz 1971; Luhmann 1992; Klemm 2016).⁷

Ein weiteres Moment tritt – zumindest im modern-wissenschaftlich imprägnierten Wissensverständnis – hinzu: Wissen gilt als Wissen bis auf Weiteres. Etwas als Wissen zu markieren, markiert es auch als kontingent, nämlich im Lichte weiterer Prüfung, bei der sich herausstellen könnte, dass das, was bisher als Wissen galt, nicht mehr gilt. Die soziale Bestätigung (Wissen als gemeinsam geteilter Bestand an Kenntnissen) und die zeitliche Kontingenz (Wissen als Produkt der Überprüfung und der Revision) des Wissens wird in räumlicher Hinsicht von einem Universalitätsanspruch begleitet, den jüngst erst wieder Dreyfus

⁷An dieser Stelle eröffnet sich eine Perspektive auf das Verhältnis von Wissen und Glauben. So wäre zu fragen, wie und in welchen Zusammenhängen Wissen belegen muss, dass es sich nicht um Glaubenssätze handelt und andersherum Glauben wiederum belegen muss, dass es sich um eine bestimmte Form des Wissens handelt (vgl. Schäfer und Thompson 2011, S. 10). Für unsere Diskussion um die Transnationalisierung von Wissen scheint dies eine vielversprechende Erweiterung. Sie erlaubt es, etwa Vorgänge des interreligiösen Dialogs in die Analyse einzubeziehen, wie sie aktuell im Kontext der Fluchtbewegungen für den schulischen Unterricht eingefordert werden und damit par excellance das Verhältnis von Glauben und Wissen im transnationalen Kontext thematisierbar werden lassen.

und Taylor aufgezeigt haben (Dreyfus und Taylor 2016, S. 251 ff., 281 ff.). Die Wandelbarkeit des Wissens in der Zeit ist für die beiden Autoren sogar der Garant der Entgrenzung der räumlichen Geltung, weil sie die Möglichkeit einschließt, sich von neueren Erkenntnissen überzeugen zu lassen. Wissen, so können wir zusammenfassen, hat in diesem ersten Zugriff mit der Explikation oder Überführung von Einsichten in Aussagen zu tun.

Wie verändert sich das Wissensverständnis in der Transnationalisierung? Studien hierzu, wie sie z. B. über hybride Malstile (Schmitz-Emans 2014), über literarische Quellen (Klausnitzer 2008), über Arbeit und Erwerbsmobilität (z. B. Spiegel et al. 2017) oder in Bezug auf Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft (z. B. Sternfeld 2013) vorliegen, zeigen in den allermeisten Fällen einen Wissenswandel, der durch die jeweilige Form der Begegnung angetrieben wird: Wissen nimmt hier oftmals die Gestalt von „objektiv“ zugänglichen Sachverhalten (Malstile und deren bildhafte Resultate, Bücher, Artefakte der Erinnerung, etc.) an, die „für“ das sich in ihnen ausdrückende Wissen sowie einem damit verbundenen spezifischen Anspruch der Wissensvermittlung stehen (Höhne 2011). Der doppelte Wissensanspruch tritt in der Begegnung in zweierlei Hinsicht auf: praktisch in den Wissensformen (z. B. in einem spezifischen Text, einem Bild oder einem anderen Wissensträger) sowie reflexiv in der exmanenten, „territorialen“ Deutungshoheit über die Richtigkeit oder der Ablehnung dieses Anspruchs. Im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Stile der Erkenntnis werden also unterschiedliche Geltungsansprüche transnational formuliert und sichtbar gemacht und über die Frage gebündelt, welche Instanzen über die wiederum territorial rückgebundene Autorität verfügen, ein bestimmtes Wissen als das Richtige zu bestimmen.

Zur Verdeutlichung unsere bisherigen Überlegungen zum Phänomen Wissen kann uns als ein erstes Beispiel ein literaturwissenschaftlicher Gedanken-gang dienen, wie ihn Monika Schmitz-Emans entfaltet hat (Schmitz-Emans 2014): Schmitz-Emans zeigt anhand von Orhan Pamuks Roman „Rot ist mein Name“, wie aus der Konfrontation westlicher Porträtkunst mit osmanischen Seh- und Malstilen ein Hybridstil entsteht. Damit einher geht die Erkenntnis, dass einer Hybridisierung von Wissen eine Positionierung bzw. sichtbar Gel-tung beanspruchende Setzung vorausgehen muss. Der Anspruch auf Richtigkeit schafft potenziell einen Raum der Auseinandersetzung (und damit Möglichkeiten der Akzeptanz, des Vergleichs, der Ablehnung, der Entgegnung etc.), und schafft wiederum dadurch erst die Möglichkeit der Negation. Das Phänomen der transnationalen Verhandlung von Wissen lässt sich demzufolge entlang des raumbezogenen Sichtbarwerdens und -machens (im Sinne einer Setzung) von Wissensansprüchen entfalten. *Verschärft formuliert können wir von der*

Notwendigkeit der Sichtbarkeit (Intentionalität) in international/transnationalen Konstellationen sprechen – diese Dimension lässt sich als Folge der räumlichen Bewegung von „Wissenden“ oder von Wissensformaten qua Reisende, Beauftragte, natürlich auch von Texten im Kontakt mit Rezipienten, Personen usw., die nicht mit dem Wissen vertraut sind, bezeichnen. Dabei ist es möglicherweise nicht notwendig eine absichtliche Belehrung anzunehmen, die die Sichtbarkeit der Belehrung benötigt, sondern vielmehr der Anspruch darauf, über ein Wissen überhaupt als Wissen zu verfügen. Indem jemand die Position des Wissenden in Anspruch nimmt, wird die Möglichkeit eröffnet, diesen Anspruch (der noch gar nicht der der Belehrung ist), in Abrede zu stellen – und zwar insbesondere dann, wenn die Geltungsgründe der zur Schau gestellten Autorität unbekannt sind. Denn es sind die „*Geschichten*“ (oder Erzählungen), wie und warum Wissen als Wissen selbstverständlich gelten kann und warum jemand als wissend angesehen kann, die in den Herkunftskontexten gewusst werden (*handed down, socially approved*; Schütz 1964), aber eben auch nur dort. Die Thematisierung des Geltungsraumes oder der Geltungsreichweite sowie der daraus abgeleitete Anspruch auf Geltung in der aktuellen Situation sind Aspekte des Wissens, die im „nationalen“ Kontext um das Wissen herum existieren, die aber kaum beachtet zu werden brauchen – sie folgen Verfahren, die wir praktisch vollziehen, ohne sie notwendig zum Wissen dazuzurechnen. Diese Trennung scheint nun in transnationalen Kontexten nicht mehr haltbar.

In Bezug auf die einleitend erwähnten Anstrengungen einer Transnationalisierung von Erinnerung und Geschichte lässt sich ein zweites Beispiel anführen: Im Rahmen einer muslimischen Demonstration (u. a. gegen die Entscheidung Donald Trumps, Jerusalem als Hauptstadt Israels anzuerkennen) im Dezember 2017 in Berlin kommt es zu der Verbrennung einer Israelflagge. Dies erregte hierzulande die politischen Gemüter und spornte zahlreiche Akteure zu mehr oder wenig überlegten migrationspolitischen Aussagen an. Ein paar Tage später äußert sich bezugnehmend auf dieses Ereignis auch die Berliner Staatssekretärin Chebli mit der Forderung eines Pflicht KZ-Besuchs für Asylbewerber (vgl. Die Welt 01/2018).⁸ Verbunden mit der Idee, einen solchen Besuch zum Bestandteil des nationalen Integrationsprogramms zu machen, wird die Annahme, dass eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen Bestandteil

⁸siehe <https://www.welt.de/politik/deutschland/article172233266/Berlin-Sawsan-Chebli-fordert-verpflichtenden-KZ-Besuch-fuer-Asylbewerber.html> (zuletzt abgerufen am 04.02.2019).

eines „gemeinsamen Kampfes gegen Diskriminierung“ und Ausgangspunkt einer „positiv besetzten Identität“ (ebd.) sein könne. Hierin artikuliert sich nun nicht nur deutlich, dass ein bestimmter Wissensbestand (gespeichert in den Gedenkstätten) für die Integration geltend gemacht werden soll, sondern es wird auch deutlich, dass die Vermittlung von bzw. die Teilhabe an einer nationalen Erinnerungskultur und damit verbundenem Geschichtswissen angesichts migrationsgesellschaftlicher Herausforderungen als transnationaler Wissensanspruch formuliert wird – und zwar institutionell in Form einer bildungspolitischen Erneuerung des bereits Anfang der 2000er an die Gedenkstätten herangetragenen Bildungsversprechens. Diesem Bestimmungsversuch von relevantem Integrationswissen steht nun aber eine Erfahrung gegenüber, die die Raumungebundenheit von Wissen verdeutlicht, und zeigt, dass im konkreten Raum keinesfalls ein solcher Wissensgeltungsanspruch alleine und ohne Widerstand durchgesetzt werden kann. Darauf weist etwa Volkehard Knigge, Historiker und Leiter der KZ-Gedenkstätte Buchenwald, hin, der von der Erfahrung berichtet, „dass junge Leute dichtmachen und nichts mehr davon hören wollen, wenn sie in das Thema (gemeint ist der Holocaust, NE) hineingenötigt und hineinmoralisiert werden“ (Die Zeit 18/2015)⁹. Überlegungen im Rahmen des Projekts „*und was hat das mit mir zu tun*“ *Transnationale Geschichtsbilder zu NS-Vergangenheit* verdeutlichen, dass Erinnerung und Gedenken zum Holocaust in heterogenen Konstellationen Potenzial und Konfliktstoff in gleicher Weise bergen; nicht zuletzt deshalb, weil die Diversifizierung der Herkünfte und kulturellen Hintergründe der Gedenkstättenbesucher*innen unterschiedliche Vermittlungs-, Auslegungs- und Aneignungszusammenhänge erforderlich macht (Garnitschnig 2013; vgl. auch Sternfeld 2013). Eine Transnationalisierung der Erinnerung erzwingt an dieser Stelle faktisch – ob gewollt oder nicht – eine Problematisierung der kulturellen Deutungshoheit bezüglich des zu erinnernden historischen Wissens.¹⁰ Damit wird nun – um auf die bildungspolitische Forderung eines KZ-Pflichtbesuchs für Migranten zurück zu kommen – nicht die Bedeutung der Notwendigkeit einer gemeinsamen Auseinandersetzung in Abrede gestellt, wohl aber der damit aufgerufene Modus der Wissensvermittlung problematisiert. Denn dieser wird durch den darin liegenden Integrationsappell mit einem spezifischen nationalen oder leitkulturellen Geltungsanspruch und einer

⁹<https://www.zeit.de/2015/18/kz-gedenkstaette-schueler-holocaust> (zuletzt abgerufen am 04.02.2019).

¹⁰Sehr drastisch und einsehbar wird einem die hegemoniale Struktur der Erinnerungskultur in Deutschland von Max Czollek in seinem Buch „Desintegriert Euch“ (2018) vor Augen geführt.

Idee der Instrumentalisierung von Wissen verbunden: Erinnern (zugleich Integration) wird auf die Aneignung von leitkulturell relevantem Wissen festgelegt. Nehmen wir die Versionshaftigkeit von Wissen ernst, dann steht aber jede Form einer Festlegung des Wissens und auch die Idee seiner fix-fertigen Vermittelbarkeit infrage. Die nationalkulturell erhobene Erinnerungspflicht würde im Sinne einer Vermittlung-Aneignungs-Logik Gefahr laufen, die mit dem zu erinnernden Wissen einhergehenden Bedeutungsdimensionen des Wissens zu verkürzen und somit zu suggerieren, dass der nationale Modus der Erinnerung von Wissen per se transnationalen Anspruch hat (diese grundsätzlich im Begriff des Wissenstransfers/der Wissensvermittlung angelegte Asymmetrie wollen wir weiter unten ausführlicher problematisieren, s. Abschn. 3)

Für unser phänomenologisches Interesse an der Frage, wie sich Wissen in der Transnationalisierung wandelt, lässt sich aus den skizzierten Beispielen zweierlei folgern: 1) Wissen als explizites Wissen hat in jenen beschriebenen Kontexten (Gedenken und Malerei) nicht die unmittelbare pragmatische Relevanz, von der wir häufig implizit ausgehen bzw. die institutionell erwartet oder eingefordert wird. Wir finden explizites Wissen richtig (und darin wichtig) in einem kognitiven Sinne, sicherlich auch in einem normativen Sinne (wir wollen Recht haben). Gleichwohl liegt das Wissen in diesem Moment *als* Wissen thematisch (und gleichsam materiell) „vor“ uns. Wie das Beispiel zur Erinnerungsarbeit zeigt, ist dann Wissen nicht pragmatisch „im Einsatz“ (und wenn doch, birgt es die Gefahr der Moralisierung), sondern es steht zur Disposition; es fordert in Bezug auf seine Vermittlung und Aneignung Verhandlungsprozesse ein, die die mit dem jeweiligen Wissen verbundene Problematik nicht (im Sinne einer Vermittlung) auflösen wollen, sondern sich einer tieferen Auseinandersetzung mit diesem Wissen und verschiedenen Versionen der Wissensgeltung zuzuwenden. 2) In den beschriebenen Fällen (vor allem im Kontext des Beispiels zu Malerei) wird zudem eine *verbindende Narration* zwischen den eigenen Wissensansprüchen und den im fremden Kontext bestehenden Wissensformen, die denselben lebensweltlichen Zusammenhang betreffen, notwendig, um diesen Anspruch gleichsam zuerst einmal einzuhegen und (scheinbar) zu symmetrisieren. Es scheint nicht unbedingt nötig, dass diese Symmetrisierung faktisch ein Gleichgewicht impliziert. Aus Forschungen zu grenzüberschreitenden Wissenstransferprozessen wird vielmehr klar, dass auch Asymmetrien akzeptiert werden können (Jung et al. 2004) dass dies aber nur unter bestimmten Bedingungen unproblematisch ist, während in anderen Konstellationen Widerstand mobilisiert wird (Klemm und Mense-Petermann 2009). Mithin ist die „von außen“ wahrgenommene Asymmetrie in der transnationalen Begegnung nicht per se informativ, sondern muss selbst im Hinblick auf die Verteilung von Wissen einerseits und auf die Struktur

der Beziehungen andererseits differenziert betrachtet werden. In den genannten Beispielen geht die Differenz des Wissens der Umwandlung *in* eine Asymmetrie (und dadurch *dem Bedarf der Vermittlung*) voraus. Es ist so gesehen durchaus nicht ausgemacht, in welcher Weise Machtförmigkeit Gestalt annimmt. Dieser Punkt spricht das Problem der *Akzeptanz von Wissensansprüchen* an, die zugleich die Frage der Akzeptanz von Adoptionsgeboten an ein bestimmtes Wissen mitführt.

3 Wissensbegegnungen und Übersetzung

Der sich in den 1990er Jahren entspinnende Diskurs der Globalisierung war maßgeblich von der euphorischen Vorstellung des Zusammenwachsens, der weltweiten Etablierung eines Wirtschaftssystems sowie der Einbeziehung aller Weltregionen in einen zivilisatorischen Standard, namentlich den der Menschenrechte,¹¹ geprägt (s. etwa Beck 2016; Rorty 2000 u. v. m.). Eine teilweise Fortführung dieser Ausrichtung auf die weltweite Ideendissemination, d. h. auf einen weltweiten Wissentransfer, finden wir auch noch in der Vorstellung, Transnationalisierung bezeichne eine Grenzüberschreitung, bei der am Ende (nationale und kulturelle Grenzen überschreitend/transzendierend) gemeinsam geteilte Wissensbestände entstünden. Diese noch den Geist der Globalisierungsvorstellung atmende Bedeutung von Transnationalisierung ist jedoch in den letzten Jahren massiv erschüttert worden. Angesichts neuer (oder wieder entdeckter) Formen der organisierten Renationalisierung (u. a.: USA, Indien, Großbritannien, Frankreich, Ungarn, Polen, Italien, BRD, Schweden, Dänemark) im Lichte faktischer, militärischer, polizeilicher, politischer, rechtlicher und kultureller Grenzstabilisierungen (von neu errichteten Mauern über forcierte Grenzkontrollen zu Einreiseverboten, der Aushöhlung internationaler Schutzrechte zu Besetzung des öffentlichen Raums mit „eigenkulturellen“, exklusiven Symbolen) ist diese Sichtweise gegenwärtig nur um den Preis aufrecht zu erhalten, all diese „Rückschläge“, die im globalen Rahmen geschehen, als Modernisierungsverluste wegzuerklären. Mehr noch: Aus unserer Sicht ist es sogar fraglich, ob die positive Affirmation des Transnationalen nicht ihren Teil zu diesen Entwicklungen beiträgt (so Mouffe 2007). Umso wichtiger wird damit ein gedankliches Instrumentarium, das es uns erlaubt, zwischen

¹¹Der Menschenrechtsdiskurs hat freilich weiter zurückreichende Wurzeln. Er erreicht aber gemeinsam mit der Globalisierungsdebatte ein bis dahin ungekanntes Ausmaß (s. die entsprechende Diskussion in Heintz und Leisering 2015).

solchen Konstellationen, in denen – auch gegen Widerstände – an einer Wissenstransferperspektive zumindest faktisch festgehalten wird oder werden muss, und solchen Konstellationen, in denen Wissensbegegnung einen sichtbar werdenden verräumlichenden Typus der Wissensgenese markiert, zu unterscheiden.

Indem wir mit Übersetzung auf die Transnationalisierung von Wissen als eine Macht- und Verhandlungsbeziehung blicken (s. o.), versuchen wir im Folgenden gegenüber dem Konzept des Wissenstransfers (Abschn. 3.1) jenes der Wissensbegegnung (Abschn. 3.2) zu profilieren. Wissensbegegnungen lassen sich dabei mithilfe aktueller übersetzungstheoretischer Überlegungen präzisieren (Abschn. 3.3).

3.1 Wissenstransfer

Im Hinblick auf die Struktur und den Modus eines Transfers von Wissen sprechen Behrs et al. (2013, S. 56 ff.) von einer dem Wissenstransferprozess konstitutiven Asymmetrie von Personen, die etwas wissen und solchen, die etwas nicht wissen (s. dazu grundlegend: Znaniecki 1965). Das Phänomen einer Wissensasymmetrie zeigt sich weiterhin darin, dass Nicht-Wissende ihrerseits akzeptieren (müssen), dass Wissende auch tatsächlich etwas wissen und sie selbst Wissen ergänzen, hinzunehmen und akzeptieren müssen. In dieser Hinsicht charakterisiert sich der Wissenstransfer von Wissenden zu Nicht-Wissenden oder Nicht-So-Wissenden als ein Prozess der Symmetrisierung der Kenntnisstände (der aber nicht in der Symmetrie enden muss, vielleicht auch gar nicht enden kann) ohne notwendig symmetrische Beziehungen zu stiften. Die Symmetrisierung von Wissen hat nicht nur zum Ziel den Nicht-Wissenden wissend zu machen und damit zur Artikulation zu befähigen, sondern auch den Wissensanspruch (und damit die Deutungshoheit) der Wissenden zu untermauern, Geltungsbereiche des Wissens zu erweitern oder zu fundamentalisieren. Je nach Intentionalität (pädagogisches Ethos der Aufklärung und des Empowerment versus ökonomisches Kalkül der Effizienzmaximierung) vollzieht sich der Wissenstransfer als eine machtvolle, machtsichernde oder machtverleihende Praxis der Vermittlung von Mitspielkompetenz. Eine solche Sichtweise kann gelten, solange man dem Phänomen des Wissenstransfers die klassische Lehr-Lern-Asymmetrie im Kontext eines gesellschaftlich akzeptierten Wissensvorrats unterstellt. In dieser Fassung wird qua Trennung von Wissen und Wissensanspruch der intersubjektive Charakter des Wissens – wenn wir von Wissen reden, sprechen wir in der Regel nicht von „Privatwissen“ und auch der subjektive Wissensvorrat hat einen solchen,

weil er auf seine soziale Ableitung und soziale Billigung verweist – gleichsam vergesellschaftet. Streng genommen könnte es im Falle des Lernens nur um die Aneignung bestehenden Wissens und bei der Übersetzung um die Aneignung des Wissensanspruchs selbst handeln. In diesem Sinne sind Schulen, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen als „Lernorte“ institutionalisiert, die a) Wissen in Formeln, Theorien, Methoden usw. als grundsätzlich fallibles explizites Wissen aufbereiten und dann b) von den Lernenden verlangen, diese Zumutung der Relativierung aller Wissensansprüche gleichzeitig hinzunehmen und dann doch das relativierte Wissen sich anzueignen. Ohne diese Entsubjektivierung (Methoden, Theorien, wissenschaftlicher Diskurs, Universität als Institution) als Zumutung I und die gleichzeitige Revidierbarkeit des entsubjektivierten Wissens (grund-sätzliche Fallibilität jeglichen Wissens) als Zumutung II bräche das universitäre Wissensverständnis in sich zusammen. In Schulen hingegen wird die Kontin- genz des Wissens bekanntlich trivialisiert. Wissen wird zu Fakten aufbereitet, die abfragbar werden. Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten mag das auch gar nicht anders gehen: Zuerst wird Gewissheit aufgebaut, erst dann ist Zweifel möglich.

Wir sehen an diesen Überlegungen, dass das Konzept des Wissenstransfers an spezifische, artifizielle Bedingungen geknüpft ist. Diese Bedingungen sind, das lässt sich gerade an der oben angesprochenen Transnationalisierungsdebatte ablesen (s. für einen Überblick: Gottwald et al. 2007), im globalen Raum nicht (mehr) gegeben.

3.2 Wissensbegegnung

Zu fragen ist deshalb, wie solche Prozesse beschrieben werden können, bei denen zwei (für sich geltende oder Geltung beanspruchende) Wissensbereiche aufeinandertreffen. Dabei geht es – so unsere These – nicht so sehr um Wissenstransfer, sondern um Wissen-Wissen-Konstellation, in denen die Akzeptanz und die Geltung des jeweiligen Wissens infrage gestellt, verhandelt und erkämpft oder zurückgewiesen werden muss. Das Konzept der Wissen-Wissen-Konstellation erscheint im Gegensatz zu einer dem Wissenstransfer zugrunde liegende Wissen-NichtWissen-Konstellation deshalb interessant (vgl. auch Engel 2018), weil es den Machtaspekt nicht mit Intentionen der Akteure, sondern mit dem Geltungscharakter der Explikation oder Entfaltung von Wissen in Verbindung bringt. Wo Wissen aneinander stößt, existieren schon explizite Ansprüche geltender Weltdeutung, die, wie die oben skizzierten Beispiele zur Genese eines hybriden

Malstils bzw. zur Transnationalisierung von Erinnerung gezeigt haben, selber kollektiv (und räumlich verortbar) verbürgt sind.¹² Die Übersetzung von Wissen, die dann ja nicht Übertragung aus einem Herkunfts- in einen Zielkontext bedeuten kann, müsste dann immer auch als eine erzwungene, freiwillige oder unterschwellige Aneignung oder Hereinnahme von Wissen erfolgen. Zugleich könnten wir phänomenologisch sagen, dass der Übersetzungsanspruch ein Spezifischer ist, das heißt, er impliziert, dass man sich dem Wissen selber, seiner Geltung, der damit eingeforderten Abgeschlossenheit und letztlich den Bedingungen einer Transfermöglichkeit des Wissens zuwendet. In vielen Fällen scheint uns das gar nicht der Fall zu sein, nämlich in denen, in denen man eine Praxis ändern will. In stark „machtaufgeladenen“ Verhältnissen setzt man Praktiken durch, ohne auf Wissen zu rekurrieren. Vielleicht sollten wir folgern, dass die explizite Bezugnahme auf Wissen schon einen gewissen Skandalisierungseffekt zeitigt, also eine Blickverschiebung weg von der Praxis hin zu der Frage beinhaltet, was gerade vor sich geht. Mit anderen Worten müsste hier ein Anspruch „fallen“ gelassen werden; der Rekurs auf Wissen wäre dann nicht nur ein triumphalistisches Wedeln mit der Wahrheit, sondern zumindest auch eine Einklammerung des unbedingten Gelten-Sollens der Handlungsgründe: Wenn ein Wissen eine Praxis begründet, dann muss sich die Praxis bei neu hinzukommendem Wissen ändern und infrage stellen lassen.

Betrachten wir also das Phänomen der Wissens-Wissens-Konstellationen als transnationale Wissensbegegnung. Transnationale Wissensbegegnungen zeichnen sich als solche vor allem dadurch aus, dass Wissen auf Wissen trifft oder besser: Die Konfrontation von Wissenskonzepten und damit einhergehenden Geltungsansprüchen bringt den transnationalen Raum als Übersetzungsraum konkurrierender Geltungsansprüche von Wissen erst hervor (Engel 2019). Diese Betrachtung öffnet den Blick auf Prozesse der Transnationalisierung von Wissen in spezifischer Weise: Die Transnationalisierung von Wissen erscheint dann als (symmetrisch/asymmetrische) Übersetzung von Wissen(sansprüchen),

- die einen unterschiedlichen Grad an Konflikthaftigkeit implizieren (von einer konsensorientierten Erfindung oder Kreation einer gemeinsamen Narration bis hin zur gewaltvollen Oktroyierung oder Verbreitung von Wissen) und
- die sich modal als sprachlich bzw. symbolisch verfasste Verkörperungen/Materialisierungen zeigen – und gerade darin und nur darin ihren „Wesenskern“ haben und

¹²Die postkolonialen Studien leben von dieser Verräumlichung von Wissensansprüchen.

- die, selbst wenn sie nicht in einen einheitlichen, homogenen Wissenskorporus münden, doch mehr oder weniger notwendig eine Hybridisierung des Gewussten mit sich führen.

3.3 **Modi der Wissensbegegnung**

In dieser Perspektivierung einer Übersetzung von Wissen lassen sich drei prominente übersetzungstheoretische Diskussionslinien in der jüngeren sozial-kulturwissenschaftlichen Debatte erkennen, die wiederum auf drei Dimensionen von Wissensbegegnungen verweisen.

Einen die Wissenstransferperspektive erweiternden Blick eröffnet die pragmatisch-soziologische Theorie Bruno Latours, die den Übersetzungsbegriff nutzt, um die Entstehung und Verbreitung von Wissen als materiellen Transformationsprozess zu analysieren (siehe Engel und Köngeter 2014, S. 206 f.). Die im Latour'schen Konzept hervorgehobene Bedeutung der Materialisierung von Übersetzungsergebnissen verweist auf eine erste Dimension der Wissensbegegnung, die wir als *Materialisierung von Wissen* bezeichnen: In der Tradition der Akteur-Netzwerk-Theorie spielt das Konzept der Übersetzung eine bedeutsame Rolle, um die vielfältigen Transformationen nachzuvollziehen, die stattfinden, wenn Wissen produziert wird. Wissen ist dabei nicht losgelöst von Wissensakteuren und Wissenspraktiken zu denken. Vordergründig erscheint hier folglich nicht die Frage, wie Wissen in Dingen repräsentiert wird, sondern es geht vielmehr um die vielen möglichen Zwischenschritte, in denen Wissen und die Medien ihrer Repräsentation (Sprache, Praktiken, Artefakte) ineinander verwoben sind und an dessen Ende Konzepte, vermeintlich adäquat und gültig, Wissen repräsentieren. Latour verdeutlicht dies am Beispiel der kleinteiligen Arbeitsschritte von Feldforschung bis zur wissenschaftlichen Publikation (Latour 2002) und zeigt, wie über verschiedene Formen von Sammlung, Archivierung, Systematisierung usw. „Transformationen“ stattfinden, „durch die eine Entität in einem Zeichen, einem Archiv, einem Dokument, einem Papier, einer Spur materialisiert wird“ (Latour 2002, S. 375), die jeweils neue Übersetzungen ermöglichen. Gerade in dieser Serie einer Verkettung von Repräsentationen, die immer auch alternative Folgeschritte nach sich ziehen können, zirkuliert die Wahrheit „wie die Elektrizität entlang eines Drahtes, und zwar so lange, wie er nicht zerschnitten wird“ (Latour 2002, S. 85). Übertragen wir diesen Gedanken auf den Konnex der Wissensbegegnung, dann ließe sich die Wissensproduktion und -vermittlung als eine permanente Materialisierung von Wissen beschreiben, die einem subkutanen Transformationsprozess des Wissens gleicht. Wissen ist demnach nicht „an sich“

transferierbar, sondern muss zum Beispiel in einem Buch materiale Gestalt annehmen, das wiederum gelesen und erzählt und diskutiert wird, wodurch Vorstellungen erzeugt werden, die Anlass geben, neue Dinge zu schreiben oder alte Dinge neu zu schreiben usw. Wissen entsteht und vermittelt sich dann in einem Vorgang der Materialisierung, Reproduktion und Neu-Materialisierung, wobei sich Wissen hier nicht im Sinne einer intendierten Reproduktion geschlossen vermittelt, sondern in der Form einer intersubjektiven, schöpferischen Praxis.

Eine zweite Dimension lässt sich in Anschluss an sprachphilosophische Überlegungen als *Narrativierung von Wissen* begreifen. George Steiner hat darauf hingewiesen, dass die Logik der sprachlichen Semiosis als eine qua Differenzproduktion zeitliche Sinngenese (in Anschluss an de Saussure) auch für unser Verständnis von Übersetzung zu gelten hat. Ausgangspunkt dabei ist die Annahme, dass eine sprachliche Übersetzungsarbeit Sinn und Bedeutung in der Zeit prozessiert, d. h. durch Differenzmarkierungen hervorbringt (vgl. auch Beitrag Schmitz, Königter & Lau in diesem Band). Unter Narrativierung kann dann die Verwebung solcher differenzmarkierender Akte zu einer Geschichte verstanden werden, deren „Erzählung (...)“ Bedeutungen über Raum hinweg übermittelt“ (Steiner 1981, S. 25). Von der Erzählung her betrachtet, passiert der Prozess des Übersetzens nebenbei. Hier liegt ein für uns bedeutsamer Aspekt, um die Figur der Wissensbegegnung von jener des Wissenstransfers abzugrenzen. Denn die Erzählung erscheint zunächst immer als ein performativer Akt, der Wissen in der Weitergabe transformiert. Dies verdeutlicht einmal mehr, dass Wissen nicht auf Nicht-Wissen trifft, sondern auf eine andere Art des Wissens – und diese andere Art des Wissens stellt notwendigerweise die Grundlage, gewissermaßen den narrativen Stoff für die Aufnahme neuer Wissenselemente bereit. Eine solch gedachte Narrativierung des Wissens, die sich als eine diachrone Verkettung von Erzählsträngen denken lässt, verläuft natürlich nicht nur harmonisch. Steiner betont sogar, dass in der Übersetzung ein gewaltsamer Akt der Aneignung der möglichen Versöhnungsgeste notwendig vorausgeht (nämlich der Aneignung des Fremden durch das Eigene). Dies ist nun gerade dann von Bedeutung, wenn es in Wissens-Wissens-Konstellationen um die Frage nach Geltung und Identität von Wissen geht. Eine narrative Funktionalisierung von Wissensbegegnungen wird bspw. in der Erzählung über den „Erfolg“ der globalen Verbreitung des christlichen Glaubens erzeugt, die (ethisch, ökonomisch, politisch intendiert) ausblendet, dass diese Verbreitung nicht als geschlossene Diffusion eines Wissenskanons passiert oder unter Androhung roher Gewalt und unter hohem

Kontrollaufwand passieren kann, sondern Formen der Kreolisierung und Hybridisierung von Wissen annimmt.¹³

Dies bringt uns zu einer dritten Dimension der Wissensbegegnung: Der schöpferische Moment transnationaler Wissensbegegnung ist im Kontext der bereits ausgeführten Ansprüche auf Richtigkeit und Geltung von Wissen als *Hybridisierung von Wissen* beschreibbar, als ein Vorgang der Artikulation von Wissen, der einen Raum der Verhandlung erzeugt bzw. einfordert. Hier kann an die postokoloniale Übersetzungsauffassung von Homi K. Bhabha angeschlossen werden. Demnach lässt sich eine solche Artikulation von Wissen nicht als bloße Repräsentation von Differenz begreifen, sondern als ein „komplexes, fortlaufendes Verhandeln“ von Wissensansprüchen, das kulturelle Zwischenräume produziert, in denen jeglicher „Zugang zu einer originären Identität [...] zum entfremdenden Akt“ (Bhabha 2011, S. 3) wird. Das in der Artikulation von Wissen möglich werdende Überlappen und De-Platzieren von tradierten Grenzen und Vorstellungen lässt sich mit Bhabha mittels des Konzepts des dritten Raums fassen: ein Ort der Subversion und im Sinne der Abwendung von Dogmatischen ein Ort der Hybridität. Das durch die Wissensbegegnung mögliche Betreten eines Zwischenraums, kann übersetzungstheoretisch als ein initiatorisches und machtverleihendes „Hervortreten, das ‚Wiederkehr‘ in Neueinschreibung oder Neubeschreibung verwandelt – eine Wiederholung, die nicht verspätet, sondern ironisch und aufrührerisch ist“ (ebd., S. 339) – beschrieben werden. In diesem Sinne erzeugen Wissensbegegnungen Übersetzungsräume, in denen die Wissen-Wissen-Konstellation nicht nur Ausgangs- und zugleich Fortsetzungspunkt einer Verhandlung der *Geltung* von Wissen bedeutet, sondern in denen immer auch die Frage nach der *Identität* des Wissens mitgeführt wird. Die Übersetzung von Wissen(sansprüchen) lässt sich als ein Vorgang fassen, der das Identische im Nicht-Identischen sucht, ohne jemals das Identische erlangen zu können. Die hierin liegende Absage an das Treueversprechen der Übersetzung verdeutlicht, dass Übersetzung niemals authentische Reproduktion von Wissensinhalten und Wissensgeltungen sein kann, dabei aber an Identitätsvorstellungen oder -hoffnungen gekoppelt ist. Diese Einsicht erlaubt es uns, Wissensbegegnungen als Identitätskonflikte (vgl. Engel 2019) in den Blick zu nehmen: In Übersetzung wird Wissen nicht fortgeschrieben (im Sinne einer Stabilisierung des Identischen), sondern Versionen des Wissens und damit verbundene Geltungs- und Identitätsansprüche verhandelt

¹³Entsprechend lässt sich die Geschichte des christlichen Glaubens als Dialektik von lebensnaher Aneignung und quasi-bürokratischer Dogmatik verstehen (s. dazu Renn 2014).

und deplatziert; dadurch „können wir“ – um Bhabha mit seiner progressiven Forderung selbst zu Wort kommen lassen – „der Politik der Polarität entkommen und zu den anderen unserer selbst werden“ (ebd., S. 58).

Vor dem Hintergrund dieser kurzen theoretischen Vignetten lässt sich resümieren: Wenn durch konkurrierende Wissensbegegnungen Wissen transnational wird, dann müssen, wie wir soeben gesehen haben, Geltungsansprüche materialisiert, die Begegnungen selber narrativiert und Identitätsansprüche wechselseitig artikuliert und verhandelt – kurz: übersetzt – werden.

4 Szenarien einer Transnationalisierung des Wissens – Diskussionsfragen und ein Angebot

Die Narrativierungen, Materialisierungen und Hybridisierungen von Wissen als kollaborative Übersetzungen betreffen die Innenseite des Wissens resp. des Diskurses und den Prozess des Zugänglichmachens von Geltungsansprüchen. Es begegnen sich aber nicht nur Ansprüche, sondern auch Personen oder Repräsentant*innen von Anspruchsgruppen usw. Diese Begegnungen sind selbst (s. Abschnitt zu Wissenstransfer) in gesellschaftliche Kontexte und in je spezifischen Problemstellungen eingebunden.

Diese noch sehr allgemein gehaltenen Überlegungen zu einer Phänomenologie des transnationalen Wissens resp. der transnationalen Wissensbegegnung münden in die Frage, welche Formate, das heißt Wissen-Raum-/Wissen-Macht-Koppelungen, transnationale Wissensbegegnungen annehmen können, innerhalb derer sich die knapp umrissenen Prozesse abspielen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich vier Szenarien skizzieren, die zusammen genommen ein Kontinuum von einer (a) angenommenen Identität des Wissens in symmetrischen Beziehungen, über (b) Situationen der Wissensbegegnung und (c) der Verräumlichung von Geltungsansprüchen (d) bis hin zur radikalen Leugnung jeglichen Wissensbezugs in der asemitischen Interaktion, die zumeist eine Unterwerfung unter die Bedingungen der Situation umfasst, reichen:

- a) *Identität des Wissens.* Zumindest ist denkbar, dass sich transnationale Orte so konstituieren, dass Unterschiedlichkeit, Irritation und Nichtwissen keinen Anhalt finden oder verblassen. In einer solchen Konstellation gibt es keine Wissensprobleme bzw. keine Gelegenheit, die problemstiftende Identität des Wissens zu thematisieren (z. B. Multikulturalismus, zur Kritik vgl. Buden 2008, S. 18 f. und grundsätzlich: Bhabha 2011). Dies ist im Übrigen der Zustand, der unter der Überschrift der transnationalen sozialen Klasse/Elite,

aber auch der älteren Dependenztheorie als Verhältnis von Eliten zueinander beschrieben wurde und den Becks Konzept des „kosmopolitischer Blicks“ in Anspruch nimmt (zuletzt: Beck 2016).

b) *Wissen in der Verhandlung:* In grenzüberschreitenden Arenen der Wissensproduktion vollziehen sich komplexe Vorgänge der Verhandlung von Wissen im Kontext von Wissen-Wissens-Konstellationen. Die Bedingung der Möglichkeit Wissen zu verhandeln ist dabei ebenfalls die Setzung eines Geltungsanspruches von Wissen. Anders als im ersten Fall meint dies aber keine absolute Setzung, sondern eine relationale Setzung, bzw. ein in Relation zu anderen Wissenspositionen gesetzter Geltungsanspruch. Macht entfaltet sich hier semiotisch: im Ringen um die Deutungshoheit bzw. im Kampf um das Wissen selbst (z. B. Giroux et al. 1996; Winter 2011). So geht der Verhandlung von Wissen und seiner Geltung notwendigerweise eine begründete Setzung dessen voraus, was als richtig, wirkmächtig, geltend angesehen werden *soll*. Anders als im ersten Format wird die identitätsstiftende Problematik nicht übergangen, sondern zur Verhandlungssache und Wissen damit offen für das Nicht-Identische.

c) *Wissen als Wissen von der Sache:* Diese Konstellation beschreibt Vorgänge einer regional verortbaren Hervorbringung eines definitorischen Wissens. Es geht konkret um Vorgänge der Wissensproduktion, die Wissen als Wissen über die Sache setzen. Die Vermittlung dieses als identisch deklarierten Wissens erfolgt in als real angenommenen Wissen-Nicht-Wissen-Konstellationen und lässt sich nur dann nicht als gewaltförmiger Vorgang, als Oktroyierung oder Überformung anderen Wissens begreifen, wenn sie in eine soziale Situation der „Aufklärung“ eingebettet wird. Entscheidend ist aber, dass es in dieser Perspektive um eine Vermittlungsdimension von Wissen geht, die selbst in ihrer hegemonial-asymmetrischen und damit potenziell gewaltförmigen Gestalt die prinzipielle Transformierbarkeit und Kontingenz von Wissen nicht aufhebt. Eben deshalb enthält eine solche Konstellation ein erhebliches Gewaltpotenzial. Im Wissen um die Negationsmöglichkeit und Vorläufigkeit unbedingter Sachwissensansprüche ist die Versuchung verankert, die „Wahrheit“ – gegen alle Widerstände – „zu pachten“ und durchzusetzen. Das gilt natürlich umgekehrt genauso, wie die einschlägigen Untersuchungen zu Fundamentalisierungsbewegungen zeigen. Wem die schiere asemiotische Potenz abgeht, Wissen im Zweifelsfall deklarativ mithilfe von Kampftruppen durchzusetzen, kann abtauchen, Widerstand um des Widerstands willen organisieren und seine eigene Enklave bilden (s. nur Willis 1990; Appadurai 2009 u. v. m.).

d) Nicht mehr von Wissen sprechen wir, wenn *Wissen als Wissen durch institutionalisierte Verfahren substituiert* wird – also durch eine Umstellung materialer

auf formale Rationalität, sei es im Gerichtsverfahren, dem formalen Ablauf des morgendlichen Schulunterrichts oder dem geregelten Ablauf eines Gottesdiensts (s. Luhmann 1983; Graeber 2016). Dies zeigt sich etwa in alltäglichen Ämtergängen (im Ausfüllen von Anträgen bzw. in der Korrektur derselben) oder in Gerichtsverhandlungen. Hier geht es weder um die im oben gemeinte Sinne geltungsbezogene relationale Setzung von Wissen, noch um eine absolute Setzung von Wissen. Vielmehr geht es gar nicht mehr um Wissen, sondern um die formalistische Übertragung von Normen und Regeln in Form von Handlungszwängen. Es geht hier nicht um die Vermittlung von Wissen in einem hegemonial-asymmetrischen Verhältnis (Problemperspektive c), welches anderes Wissen aufzwingt, dieses aber grundsätzlich vermittelbar und damit auch transformierbar beläßt; es geht auch nicht um das symmetrische Verhältnis einer Verhandlung der Deutungsmacht von Wissen (Problemperspektive b), sondern um die allein performativ vollzogene Reduktion des Handlungsspielraums des Gegenüber auf ein Vollzugsverhalten. Das Resultat solcher Praktiken steht dabei, was den Inhalt angeht, außerhalb jedes inhaltlichen Begründungsbedarfs. Dieser bezieht sich vielmehr auf die Korrektheit der Anwendung der Verfahren selbst. In dieser Konstellation „stirbt“ die soziale Semiosis gleichsam ab und mit ihr der Bezug auf Wissen als einem Handlungsvermögen (Srubar 2012; Foucault 2007).

Welchen Nutzen können wir aus dieser Einteilung ziehen? Zum ersten sehen wir darin einen Versuch, die Transnationalisierung des Wissens jenseits der inzwischen unfruchtbare gewordene Debatte um den Transfer von Ideen mit ihrem Sender-Empfänger-Modell bzw. der Debatte um eine grenzüberschreitende Vermittlung und Verbreitung von Wissen zu beschreiben. Wir versuchen dabei auch, die Dichotomie des Globalen („Ideeellen“) und Lokalen („konkret-praktischen“) zu umgehen. Die Einteilung soll einen direkten Zugang zur räumlich-verräumlichen Dynamik von Wissensbegegnung und -produktion, gewissermaßen zum Ideellen im Konkreten legen. Wir hoffen, damit eine differenzierte analytische Perspektive zur Kartierung transnationaler Begegnungen und der Genese transnationalen Wissens anbieten zu können. Anschließende Forschungen könnten die entlang dieser Problemperspektiven entstehenden Rahmungen der Produktion und Vermittlung von Wissen sichtbar machen und zugleich die benannten (A-)Symmetrisierungsformate spezifizieren und verdichten.

Literatur

Appadurai, A. (2009). *Die Geographie des Zorns*. Berlin: Suhrkamp.

Assmann, A. (2016). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. München: C H Beck.

Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Beck, U. (2016). *Die Metamorphose der Welt*. Berlin: Suhrkamp.

Behrs, J., Gittel, B., & Klausnitzer, R. (2013). *Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Brandom, R. (2004). *Begründen und Begreifen. Eine Einführung in den Inferentialismus*. Berlin: Suhrkamp.

Buden, B. (2008). Kulturelle Übersetzung. Einige Worte zur Einführung in das Problem. In B. Buden & S. Nowotny (Hrsg.), *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffs* (S. 9–28). Wien: Turia+Kant.

Czollek, M. (2018). Desintegriert Euch. München: Carl Hanser Verlag.

Dewey, J. (1998). Die Suche nach Gewißheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Übers. v. Martin Suhr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dreyfus, H., & Taylor, C. (2016). *Die Wiedergewinnung des Realismus*. Berlin: Suhrkamp.

Engel, N. (2019). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturtwissenschaftlichen Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 5/2019 (Beitrag angenommen).

Engel, N. (2018). Organisationen als Akteure der Transnationalisierung von Wissen. In E. Glaser, H.-Ch. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.

Engel, N., & Köngeter, S. (2014). Transnationalisierung von Wissen – Elemente einer pädagogischen Theorie der Übersetzung. In D. Bender, A. Duscha, T. Hollstein, L. Huber, K. Klein-Zimmer & C. Schmitt (Hrsg.), *Orte transnationaler Wissensproduktion. Sozial- und kulturtwissenschaftliche Schnittmengen* (S. 204–237). Weinheim: Beltz-Verlag.

Garnitschnig, I. (2013). ›Und was haben deine Großeltern gemacht?‹ Vom ›groß Reden‹, Schweigen und situierten Sprechen Jugendlicher über Nazismus, Holocaust und Zweiten Weltkrieg in der geteilten Gegenwart der postnazistischen Migrationsgesellschaft. In: L. Erker, K. Kienesberger, E. Vogl, F. Hausjell (Hrsg.), *Gedächtnis-Verlust? Geschichtsvermittlung und -didaktik in der Mediengesellschaft* (S. 122–138). Köln: Herbert von Halem Verlag.

Jung, A., Klemm, M., Schmidt, G., Simeunovic, V., & Srubar, I. (2004). Culture Matters – The Success-Story of the Volkswagen-Škoda Venture. In M. Faust, U. Voskamp & V. Wittke (Hrsg.), *European Industrial Restructuring in a Global Economy: Fragmentation and Relocation of Value Chains. SOFI-Berichte* (S. 201–217). Göttingen.

Foucault, M. (2007 [1972, franz. Orig.]). *Die Ordnung des Diskurses*. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. 10. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer.

Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P., & Peters, M. (1996). *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. London/New York.

Gottwald, M., Klemm, M., & Schulte, B. (Hrsg.). (2007). *KreisLäufe – CircularFlows. Kapillaren der Weltkultur / Capillaries of World Culture*. Berlin: Lit-Verlag Dr. W. Hopf.

Graeber, D. (2016). Dead Zones of the Imagination. An Essay on Structural Stupidity. In Ders, *The Utopia of Rules. On Technology, Stupidity and the Secret Joys of Bureaucracy*. Melville, Brooklyn, London. S. 45–104.

Heintz, B., & Leisering, B. (Hrsg.). (2015). *Menschenrechte in der Weltgesellschaft. Deutungswandel und Wirkungsweise eines globalen Leitwerts*. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Höhne, T. (2011). Die Rationalität der Wissensvermittlung. Subjektivierungseffekte im Feld der Vermittlung von Wissen. In A. Schäfer & Chr. Thompson (Hrsg.), *Wissen* (S. 99–122). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Klausnitzer, R. (2008). *Literatur und Wissen. Zugänge – Modelle – Analysen*. Berlin/New York: de Gruyter.

Klemm, M., & Mense-Petermann, U. (2009). ‘Knowledge Transfer’ and Cross-Cultural Learning – Problems and Chances of Cultural Difference in Learning and Knowledge Processes. In J. Langer; J. Pavicic & N. Alfirevic (Hrsg.), *Knowledge Region: Alps-Adriatic Challenges. Volume I – General Perspective* (S. 161–170). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Klemm, M. (2016). Sprache und explizites Wissen. In J. Raab & R. Keller (Hrsg.), *Wissensforschung – Forschungswissen. Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 636–647). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1999). Kultur als historischer Begriff. In Ders. (Hrsg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (S. 31–54). Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mouffe, C. (2007). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Osterhammel, J. (2017). Die Flughöhe des Adlers. Historische Essays zur globalen Gegenwart. München: C.H.Beck.

Renn, J. (2014). Differenz der Religion. Implizite religiöse Gewissheit zwischen Milieu und Organisation. In Ders. (Hrsg.), *Performative Kultur und multiple Differenzierung. Soziologische Übersetzungen* (S. 113–138). Bielefeld: Transcript.

Rorty, R. (2000). *Wahrheit und Fortschritt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schäfer, A., & Thompson, Chr. (2011). Wissen – eine Einleitung. In Dies (Hrsg.), *Wissen* (S. 7–34). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schmitz-Emans, M. (2014). Welt-Bilder, Bildstile, Schrerarische Beschreibung bei Orhan Pamuk. In Chr. Moser & L. Simonis (Hrsg.), *Figuren des Globalen: Weltbezug und Welterzeugung in Literatur, Kunst und Medien* (S. 495–508). Bonn: University Press.

Schütz, A. (1964). The Well-informed Citizen: An Essay on the Social Distribution of Knowledge. In Ders. (Hrsg.), *Collected Papers II. Studies in Social Theory* (S. 120–134). Edited and introduced by Arvid Brodersen. The Hague: Nijhoff.

Schütz, A. (1971). *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Spiegel, A., Mense-Petermann, U., & Bredenkötter, B. (2017). *Expatriate Managers. The Paradoxes of Living and Working Abroad*. London: Routledge.

Sowa, F. (2014). *Indigene Völker in der Weltgesellschaft. Die kulturelle Identität der grönlandischen Inuit im Spannungsfeld von Natur und Kultur*. Bielefeld: Transcript.

Srubar, I. (2012). Formen asemiotischer Kommunikation. In J. Renn, G. Sebald & J. Weyand (Hrsg.), *Lebenswelt und Lebensform. Zum Verhältnis von Phänomenologie und Pragmatismus* (S. 206–229). Weilerswist: Velbrück.

Steiner, G. (1981). *Nach Babel. Aspekte der Sprache und der Übersetzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung*. Wien: Zaglossus.

Willis, P. (1990). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Bodenheim: Athenaeum.

Winter, R. (2011). Der Kampf um das Wissen. Cultural Studies und die Auseinandersetzung der Gegenwart. In A. Schäfer & Chr. Thompson (Hrsg.), *Wissen* (S. 123–146). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Znaniecki, F. (1965 [1940, engl. Original]). *The social role of the man of knowledge*. New York: Octagon Books.



Dimensionen pädagogischer Übersetzung – eine Synopse

Stefan Köngeter und Nicolas Engel

„Nach der Globalisierung“ lautet nicht nur der Titel eines Aufsatzes in diesem Band, sondern ist auch ein Verweis auf die für viele überraschende Erfahrung, dass im Zuge der Globalisierung von Ökonomie, Ökologie, Kultur und des Sozialen Schwierigkeiten der Verständigung und damit einhergehende Konflikte in den letzten Jahren eher zunehmen und sich zusehends verschärfen. Es ist zwar wenig überraschend, dass mit der zunehmenden Vernetztheit in der Folge von Transnationalisierung, Multilateralität und Globalisierung die Chancen für Missverständnisse steigen. Überraschend ist jedoch, dass wir es mit einer Reaktivierung von Konfliktlinien zu tun haben, die an Bedeutung zu verlieren schienen, wie zum Beispiel die Renaissance der Territorialisierung nationaler und supranationaler Entitäten (vgl. USA, Festung Europa), die wiederaufflammende Auseinandersetzung um die sogenannten ‚Medien‘ (vgl. „fake news“ und „Lügenpresse“) oder auch die massive Kritik an Expertentum und Wissenschaft. All diese Beispiele sind keineswegs neue Phänomene. Die Vehemenz aber, mit der andere Wissensformen gegen wissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Klimawandel), mit der der vermeintlich „gesunde Menschenverstand“ gegen Medien, mit der Nationalisierungsbestrebungen gegen multilaterale Kooperation ins Spiel gebracht werden, überrascht doch viele Beobachter*innen der Gesellschaft und

S. Köngeter (✉)

Institut für Soziale Arbeit und Räume, Fachhochschule St. Gallen, St. Gallen, Schweiz
E-Mail: stefan.koengeter@fhsg.ch

N. Engel

FAU Erlangen, Erlangen, Deutschland
E-Mail: nicolas.engel@fau.de

führt zu einer gesellschaftlichen Atmosphäre, die durch Übersetzungskonflikte¹ geprägt wird.

Vor dem Hintergrund dieser bereits in der Einleitung weiter ausgeführten Entwicklungen (vgl. auch Engel 2019) haben so unterschiedliche sozialwissenschaftliche Theoretiker*innen wie Bruno Latour, Susan L. Star, Joachim Renn oder Armin Nassehi den Begriff der Übersetzung aufgenommen, um dessen Potenzial für die Analyse sozialwissenschaftlicher Phänomene auszuloten, in denen die Gleichzeitigkeit der Erfahrung von gesellschaftlichen Grenzziehungen, der Notwendigkeit des Verstehens dieser Grenzen und des immer nur partiellen Gelingens oder vollständigen Scheiterns des Verstehens sowie der Verständigung über gesellschaftliche Grenzen hinweg zum Ausdruck kommt. Die versammelten Beiträge des Bandes verhandeln und diskutieren eine große Bandbreite dieser unterschiedlichen Übersetzungsprozesse und zeigen dabei, wie wir es am Beispiel des Begriffs der Repräsentation und des Vermittelns in der Einleitung zu diesem Band verdeutlicht haben, dass die alternativen theoretischen Zugänge, für die Begriffe wie Verstehen, Interpretieren, Vermitteln, Verhandeln usw. stehen, die Struktur dieser Phänomene nur schwer fassen können. Obgleich explorativ angelegt, weisen die einzelnen Beiträge wie auch der Band als Ganzes darauf hin, dass hier die oben angesprochenen Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten der gesellschaftlichen Situation „nach der Globalisierung“ mit dem Übersetzungsbegriff produktiv zu fassen sind.

In diesem Schlussteil sollen Dimensionen dieses Übersetzungsbegriffs, wie sie sich mehr oder weniger explizit in den Beiträgen zeigen, herausgearbeitet und damit die Arbeit an einem pädagogischen Begriff der Übersetzung (vgl. Engel und Köngeter 2014) fortgesetzt werden. Die hier vorgenommene Relektüre der Beiträge versucht in einem übersetzungstheoretischen Interesse die jeweils erarbeiteten Einsichten in die komplexe Praxis des Übersetzens entlang von sechs Dimensionen (Grenze, Identität, Geltung, Macht, Materialität, Zeit) zu differenzieren. Dieser kategoriale Zugang über sozial- und kulturwissenschaftlich vielseitig und kontrovers diskutierte Begriffe erzeugt möglicherweise den Eindruck, dass wir mit diesem Schlusskapitel einen grundlagentheoretischen Anspruch verfolgen. Ausdrücklich geht es uns an dieser Stelle aber nicht darum, eine pädagogische Theorie der Übersetzung zu präsentieren. Vielmehr geben die vorliegenden Beiträge dieses Bandes mit ihren unterschiedlichen Phänomenen, methodologischen Zugängen und

¹Vgl. hierzu die unabhängigen Begriffsentwicklungen von Nassehi (2016) und Engel (2019).

theoretischen Bezugspunkten Anlass die eigenen übersetzungstheoretischen Reflexionen gegenzulesen, entsprechend die Tragweite des Übersetzungsbegriffs für die Pädagogik auszuloten und unseren bisherigen theoretischen Reflexionsprozess sichtbar und diskutierbar zu machen. Das Schlusskapitel stellt also paradoxe Weise eine Art Prolegomena für eine pädagogische Theorie der Übersetzung dar.

In Bezugnahme auf die Beiträge werden im Folgenden also die genannten Dimensionen zunächst allgemein gefasst und diskutiert, um dann deren Bedeutung für eine Pädagogik der Übersetzung in der notwendigen Kürze zu skizzieren.

1 Grenze

In diesem Band werden diverse gesellschaftliche Grenzziehungen und -überschreitungen und deren Umgang damit aus einer übersetzungstheoretischen Perspektive näher beleuchtet. Ausgehend von der für die Übersetzungstheorie grundlegenden Differenz zwischen verschiedenen Sprachen finden dabei in Anschluss an ein weites Übersetzungsverständnis (siehe Einleitung) auch und vorrangig Begriffe und Theorien des kulturellen Übersetzens Beachtung. So wird nicht mehr nur Sprache als die relevante Grenze betrachtet, sondern die Einsicht reflektiert, dass der Zusammenhang von Grenzen der Sprachen und Grenzen der Kulturen berücksichtigt werden muss, um ein adäquateres Verständnis von Übersetzung/Übersetzen zu erhalten (siehe die Beiträge von Dizdar, Geier & Frank und Yamana).

Aus einer pädagogischen Theorieperspektive werden noch weitere Grenzziehungen fokussiert, die im Kontext der Praxis des Übersetzens bearbeitet werden: Zunächst ist hier die generationale Differenz zu nennen, wie sie anhand der Mollenhauer'schen „Vergessene Zusammenhänge“ aus einer Übersetzungsperspektive analysiert wird (siehe Beitrag Engel & Köngeter) oder wie sie bei Yamana in der Etablierung eines kommunikativen und kollektiven Gedächtnisses eine wichtige Rolle spielt. Aber auch die Diskussion von Thompson zur Ironie bei Sokrates variiert dieses pädagogische Thema, wobei hier weniger die Frage nach der generationalen Differenz, sondern ähnlich wie bei Engel & Klemm die Asymmetrie und Symmetrie von Wissen diskutiert wird. Weitere Grenzziehungen, die in den Blick geraten, sind solche zwischen differenten Praxisarrangements, z. B. zwischen Schule und Familie (siehe Beitrag von Bittner) oder zwischen den epistemologischen Systemen von Glauben und Wissen bzw. von spirituellem und wissenschaftlichem Wissen (siehe Beitrag von Geier & Frank). Schließlich wird in historischer Perspektive auch die Differenz durch zeitliche Distanz als

Übersetzungsherausforderung thematisiert. Denn hier stellt sich das vertrackte Problem wie Vergangenes qua Sprache vergegenwärtigt werden kann, wenn die (Sprache der) Gegenwart nicht mehr auf die sprachlichen, kulturellen und sozialen Verweisungszusammenhänge der Vergangenheit zurückgreifen kann (siehe den Beitrag von Schmitz, Lau & Köngeter, sowie den Beitrag von Thompson hinsichtlich der Diskussion des Zusammenhangs von Sokrates und des Films „Imagine“).

Diese Ausweitung des übersetzungstheoretisch analysierten Phänomenbereichs wird in der Literatur zu Übersetzung durchaus kritisch diskutiert. Wie in der Einleitung schon angedeutet, warnt beispielsweise Umberto Eco davor, jede Form der Interpretation oder der Transformation, wie sie bei der Übertragung eines Romans in einen Film oder in ein Theaterstück stattfindet, als Übersetzung zu bezeichnen. Eco argumentiert, dass wir ein reichhaltiges Begriffsinstrumentarium zur Verfügung haben, dessen Potenzial wir nutzen sollten, um die Differenzen und Nuancen dieser Interpretationsprozesse zum Ausdruck zu bringen und nicht einen klar umrissenen Begriff, wie den des Übersetzens, leichtfertig für eine Vielzahl unterschiedlicher Interpretationsphänomene anzuwenden. Wenn auch nicht in direkter Bezugnahme auf Ecos Position (Eco 2014), so finden sich in diesem Band zahlreiche Argumente, das Potenzial des Übersetzungsbegriffes und der Übersetzungstheorien über den Phänomenbereich Sprache auszuweiten. Sehr deutlich ist dies im Beitrag von *Dizdar* angelegt, die in ihrem sprachwissenschaftlichen Zugang die Grenzen der Überwindung von Sprachgrenzen thematisiert und die Bedeutung eines dynamischen Konzepts der Grenzziehung für Übersetzung herausgearbeitet hat. Sie geht davon aus, dass Sprachgrenzen nicht bereits *a priori* konstituiert sind, sondern erst in der Übersetzung mit hervorgebracht werden. Sie verdeutlicht dies an der historischen Situation verschiedener Migrationsgruppen und an der gegenwärtigen Situation der Geflüchteten, in denen in dem einen Fall dialektale Unterschiede tödliche Konsequenzen für die Betroffenen haben konnten, während in dem anderen Fall große sprachliche Differenzen zwischen Gruppen eingeebnet und homogenisiert werden, um die notwendige Unterstützung in Form von Übersetzungen zu gewährleisten. Sprachgrenzen sind also keineswegs als gegeben zu betrachten, sondern indem eine Übersetzungsnotwendigkeit behauptet wird, werden damit auch Grenzen der Sprache konstruiert, die dann durch Übersetzung überwunden werden können. Das bedeutet auch, dass angenommen wird, dass trotz aller Differenzen zwischen Sprachen Übersetzung möglich ist, Übersetbarkeit also vorkonstituiert ist. Es scheint uns, dass diese Figur der Übersetbarkeit pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann, wenn der Umgang mit Grenzen des Verstehens im Kontext von Erziehung, Bildung und Lernen thematisiert wird (vgl. auch Engel 2019). Hierbei denken wir weniger an die vielen globalisierungseuphorischen

Ansätze eines globalen oder interkulturellen Lernens, die Verständigung im Sinne eines Verstehens des Anderen als pädagogisches Zentralmotiv ausloben, sondern vielmehr an jene Ansätze, die verständigungskritisch die Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen als Bezugspunkt von Bildungsprozessen thematisieren (vgl. bspw. Koller 2003; Mecheril 2010). Diese Perspektiven fortführend und erweiternd kann mit der Figur der Übersetzbarkeit auf die radikale Differenz in Verstehenszusammenhängen und auf die konstitutive Diachronizität von Verstehensprozessen verwiesen werden: Jedem Anderen liegt eine Bedeutung inne, die nach Übersetzung verlangt, diese – wie es mit Walter Benjamin zu denken wäre – sogar einfordert. Das Andere wäre demnach nicht woanders und damit seine Übersetzung als Hineinholen in das Eigene zu begreifen, sondern Übersetzung vollzieht sich als eine Praxis der Differenz, die sich selbst als anderes entwirft.

Dieser Übergang von absoluter Fremdheit zu Übersetzbarkeit wurde eindrucksvoll im Film „Arrival“ inszeniert. In diesem Science-Fiction Film des kanadischen Regisseurs Denis Villeneuve landen 12 elegante, ovoidale, unzugänglich wirkende Raumschiffe auf der Erde. Nach ersten fehlgeschlagenen Versuchen des Militärs Kontakt aufzunehmen, wird eine Linguistin und ein Physiker beauftragt, mit den Aliens zu kommunizieren. Im Inneren des Ovoids gelingt es den beiden Wissenschaftler*innen in Kontakt zu den Aliens zu treten, die als Heptapoden Siebenfüßler bezeichnet werden und hinter einer durchsichtigen Wand mithilfe ihrer Füße Zeichen produzieren, die wie kreisförmige Tintenkleckse wirken. Erst als die runden Tintenkleckse der Aliens als Zeichen interpretiert wurden, war der Weg für eine Übersetzung geebnet. Gleichzeitig zeigt der Film auch, wie anfällig und fragil dieses Verstehen ist und sich letztlich immer im Horizont des Nicht-Verstehens bewegt. Im Fall des Films führt dies beinahe zu einer militärischen Eskalation, als Aussagen, in diesem Fall der Aliens, als aggressiver Akt interpretiert werden. Der Clou des Filmes ist jedoch schließlich, dass die Entschlüsselung der Zeichensprache der Aliens letztendlich der Menschheit die Möglichkeit geben wird, sich qua dieser Sprache nicht nur an die Vergangenheit, sondern auch an die Zukunft ‚erinnern‘ zu können. Denis Villeneuves Film weist hier auf das utopische Potenzial von Übersetzen hin, indem die Sprache der Aliens vollständiges und totales Verstehen verspricht – nicht nur der Anderen, sondern auch über Zeit hinweg. Anhand dieses Beispiels lässt sich die pädagogische Produktivität einer Figur der Übersetzbarkeit nicht nur hinsichtlich einer notwendig radikalen Fokussierung auf Differenz zeigen, sondern es wird auch das für die Pädagogik konstitutives Moment des Utopischen thematisch. Übersetzbarkeit führt insofern immer auch ein utopisches Moment mit sich. Denn jede Auseinandersetzung über die Grenzen des Verstehens impliziert,

dass das Vergangene im Gegenwärtigen verhandelt wird und dabei der Horizont des Zukünftigen in diesem Verhandeln mehr oder weniger explizit thematisch ist. Übersetbarkeit verweist also immer auch darauf, dass in Übersetzungen etwas Nicht-Artikuliertes übrig bleibt, das nach weiterer Übersetzung verlangt. Mit anderen Worten: Übersetbarkeit verweist auf eine jedem Übersetzen affizierte Übersetzungsschuldigkeit (Engel 2019). Dieser Zusammenhang scheint eine Grundfigur des Pädagogischen zu berühren: „Pädagogik hat es ihrem Wesen nach mit der Utopie zu tun, von deren Strahlkraft erst die Gegenwart in Richtung auf Zukunft hin erleuchtet werden kann“ (Gamm 2017, S. 24). So lässt sich mit dieser Figur die Annahme einer Transzendierungsfunktion der Pädagogik (vgl. auch Pongratz 2010), die das Gegenwärtige im Horizont des Möglichen betrachtet, durchaus als grundsätzlich für die Struktur pädagogischen Denkens und Handelns annehmen.

Kehren wir damit zur zentralen Aussage des Beitrags von *Dizdar* zurück, können wir festhalten, dass mit der Entscheidung zur Übersetzung folglich eine Grenze markiert und eine Übersetbarkeit konstituiert wird, wodurch zugleich ein Raum für (Nicht-)Verstehen und Verhandeln von gegenwärtigem Sinn im Horizont des Zukünftigen eröffnet wird. Neuere Übersetzungstheorien reflektieren dabei nicht nur das (utopische) Potenzial des Verstehens, sondern auch das Verstehen der Grenze des Verstehens. Übersetzungen verlangen also nicht nur ein Nachdenken über die Überwindung dieser Grenze, sondern zugleich darüber, mit welcher Art von Grenze und von Grenzpraktiken wir konfrontiert sind. Es geht also immer zugleich um die (Un-)Vergleichbarkeit bzw. (In-)Kompatibilität der involvierten Sprachen. Mit dem Anspruch der Übersetzung geht daher immer einher, dass trotz aller Beschränkungen eine Vergleichbarkeit die Voraussetzung dafür ist, eine Übersetzung zu liefern, und gleichzeitig zu reflektieren, dass die Inkompatibilität der semiotischen Bezüge eine Vergleichbarkeit verunmöglicht (Benjamin). Es geht also nach *Thompson* um die Sensibilisierung, dass Weltsichten inkompatibel sind und ihre eigenen Ansprüche, die Welt zu verstehen, mit sich tragen.

2 **Geltung**

Mit diesen Überlegungen, die auf ein Bewusstsein für die eigenen Ansprüche der Übersetzung verweisen, hängt zusammen, dass im Begriff der Übersetzung auf einer konstitutiven Ebene eine normative Setzung eingebunden ist: Das ‚Andere‘ wird nicht mehr nur als undifferenziertes Außen oder als das ganz Andere betrachtet, das nicht benannt oder erkannt zu werden braucht oder gar vernichtet

werden sollte, sondern in Übersetzung werden durch die Deutung einer Praxis als Übersetzung oder eines Problems als Übersetzungsproblem Grenzziehungen überhaupt erst vorgenommen. Durch diese Grenzziehungen werden übersetzungswürdige Äußerungen wahrnehmbar. Mit anderen Worten: Übersetzung als Setzung impliziert immer auch jene Übersetzungsbedürftigkeit (Dizdar 2015) oder Übersetzungsschuldigkeit (Engel 2019), die wir für die jeweils angenommene andere Seite der Grenze behaupten. Wir können somit gewissermaßen zwei Schwellen beobachten: Die Voraussetzung für Übersetzbarkeit besteht erstens darin, dass den beteiligten Artikulationen ein Mindestmaß an Intelligibilität zugesprochen wird. Übersetzungsbedürftig werden diese Artikulationen dann, wenn sie als so relevant betrachtet werden, dass der Übersetzungsaufwand sich zu lohnen scheint. Aber auch dann, wenn die Anerkennung der Artikulation bislang versagt bzw. dem Wissen keine Geltung zugesprochen wurde, kann eine Übersetzungsschuldigkeit entstehen. Denn Übersetzung produziert zweitens zwangsläufig Unvollständigkeit und damit Möglichkeiten der weiteren Auslegung, des Weiterdenkens etc. So ermöglicht es eine historische Rückschau, diese unterbrochenen oder vernichteten Übersetzungsketten wieder aufzugreifen, sie in die kollektive Erinnerung zurückzuholen und damit Übersetzungen fortzuführen. In einer übersetzungstheoretischen Perspektive ist damit eine doppelte Anerkennungs- und Geltungsaufforderung wirksam. Diese doppelte Aufforderung ist pädagogisch bedeutsam, da hierdurch Artikulationen in Erziehungs- und Bildungsprozessen als prinzipiell übersetzbare und übersetzungsbedürftig erachtet werden und diese zwangsläufig Unvollständigkeiten und Nicht-Determiniertheiten produzieren (siehe auch Abschnitt zu „Zeit“ in diesem Beitrag).

Deutlich wird dies in unserem Band vor allem anhand der Beiträge, die sich mit der Geltung von Wissen auseinandersetzen. Der Beitrag von *Geier & Frank* zeigt beispielsweise auf, wie in der Gülen-Bewegung in Deutschland Glaube und wissenschaftliches Wissen übersetzt werden und in und durch diese Übersetzungsprozesse der Glaube in Einklang mit wissenschaftlichem Wissen gebracht wird. Die Autoren weisen dabei darauf hin, dass im Zuge der Säkularisierung eine Grenzziehung zwischen Glaube und Wissen vorgenommen wurde, durch die eine Unübersetbarkeit zwischen diesen Sphären entsteht. Letztlich verunmöglich diese Grenzziehung dann auch den Blick auf die tatsächlich stattfindenden Übersetzungsprozesse. In ihrem Beitrag kommt dies auch dadurch zum Ausdruck, dass sie dafür plädieren, entgegen des impliziten Säkularisierungspostulats, Glaube als Form spirituellen Wissens anzuerkennen, um hierüber empirisch besser diesen Übersetzungsprozess in den Blick zu bekommen. In der Terminologie von *Engel & Klemm* handelt es sich hier um Wissensbegegnungen. Diese finden im Zuge der Globalisierung und Transnationalisierung der sozialen

Welt aber immer häufiger statt und vor allem nicht innerhalb einer Gruppe, die sich mit Glaubensinhalten und wissenschaftlichem Wissen beschäftigen, sondern vor allem zwischen Akteur*innen, die in unterschiedliche Wissenssysteme eingebunden sind, deren semantischer Verweisungszusammenhang weit über die Situation der Wissensbegegnung hinausweist. Zentral an dem Begriff der Wissensbegegnung ist hier, dass er darauf hinweist, dass wir es häufig nicht mehr nur mit Wissenstransfer zu tun haben, in denen eine Asymmetrie zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden (oder Lernenden) voreingerichtet ist. Vielmehr wird den jeweiligen Wissenspositionen Geltung unterstellt. Diese Annahme von Geltung drückt sich im Prinzip der Übersetbarkeit und -bedürftigkeit in der Wissensbegegnung aus, wobei jede Wissensbegegnung sich im Horizont einer prinzipiellen Revidierbarkeit von Wissen bewegt.

Während in den genannten Fällen bei der Übersetzung von Wissen insbesondere dessen Geltung verhandelt wird, stehen in anderen Kontexten des kulturellen Übersetzens die Anerkennung kultureller Ausdrucksformen und Weltsichten im Mittelpunkt. Wie bereits betont, rücken aus einer übersetzungs-theoretischen Perspektive insbesondere solche Situationen in den Mittelpunkt, in denen zumindest ein Mindestniveau der Anerkennung der jeweiligen Seiten der Grenze festgestellt wird. Mit der Krise der Moderne, in der das Fortschritts-postulat und die Planbarkeit von Zukunft dominierte, traten solche Konstellationen eher in den Hintergrund, da von einer potenziellen Asymmetrie und Hierarchie von Wissen, Kultur, Ökonomie etc. ausgegangen wurde. In Erinnerung bringen dies in unserem Band zum einen die Analyse von *Knobloch*, der sich mit Walter D. Mignolos Analysen der abgeschatteten Seite der Moderne, nämlich der Kolonialität, auseinandersetzt und die subtil-paradoxe Struktur dessen epistemischen Ungehorsams verdeutlicht. Zum anderen zeigt dies auch die Studie von *Schmitz, Lau und Köngeter* zur Zirkulation sozialpädagogischen Wissens zwischen Deutschland und Palästina in den 1930er Jahren, in denen sich sowohl radikal-moderne Formen der Vernichtung des Anderen zeigen als auch reflexiv-moderne Formen der Übersetzung zwischen ‚europäischen‘ und ‚orientalischen‘ Juden rekonstruiert werden können. Auch wenn die Beiträge nicht explizit auf den Begriff der Anerkennung eingehen, zeigt sich unseres Erachtens in solchen Übersetzungspraktiken, dass hier ein Kampf um Anerkennung des jeweils ‚Anderen‘ stattfindet, der zusammen mit der Kategorie der Geltung eine zentrale Dimension von Übersetzung bildet.

Dies ist insbesondere für die Pädagogik von Relevanz. Denn gerade in der Frage der Anerkennung des und der Anderen sowie in der Geltung von Wissen transformiert sich die Perspektive auf die generationale Differenz seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Entdeckung der Lebenswelt, die Übernahme

der Perspektive der Kinder, die Orientierung an der Widersprüchlichkeit des Alltags usw. sind Bewegungen, durch die die Relevanz des Gegenübers von Pädagog*innen in den Mittelpunkt gerückt werden. Begriffe und Theorien, in denen diese Überbrückung generationaler Differenz als Einbahnstraße verstanden wurden, gerieten nicht nur unter wissenschaftlichen Legitimationsdruck, weil die Aktivität der Auseinandersetzung der Kinder und Jugendliche unterschlagen wird, die noch ganz in der Logik der Moderne ‚Zöglinge‘ genannt wurden. Mit einer Anerkennung des und der ‚Anderen‘ als Subjekte, die (implizit) wissen und eine eigene Kultur haben, verändert sich auch diese Perspektive. Denn damit geht ein normativer Druck einher, der die Anerkennung der lebensweltlichen Perspektive der Kinder und Jugendlichen (deren „Weltwissen“ und deren Weltsicht) einfordert. Mit dem Vorschlag diese Entwicklungen und diese systematische Neukonstellierung aus einer pädagogischen Übersetzungstheorie heraus zu verstehen, wird hier aber nicht nur gefordert, dieses normative Postulat endlich einzulösen. Vielmehr geht es darum, eine Analyseperspektive zu entwickeln, um die zahlreicher werdenden, symmetrisierenden Grenzziehungen als Formen der Übersetzung zu analysieren, unterschiedliche Formen und Modi dieser Übersetzung zu identifizieren und die Reichweite dieser Übersetzungspraxis auszuloten.

3 Identität

Wir gehen davon aus, dass Übersetzen eine kreative Hervorbringung von etwas Gleichem im Anderen mit dem Ziel des Verstehens von Sinn und von Grenzen des Sinnverständens ist. In diesem Zugang sind die Akteur*innen des Übersetzens (noch) eine Leerstelle. Darin liegt auch eine Parallele zur Übersetzung von Sprache, bei der die Übersetzer*innen in den Hintergrund treten und gerade durch dieses Sich-Unsichtbarmachen das Gelingen der Übersetzung ermöglichen, indem ganz das Medium der Sprache in den Vordergrund tritt. Gleichwohl zeigen die in unserem Band versammelten Beispiele, wie der Prozess der Übersetzung die Identität der beteiligten Akteur*innen² berührt. Zunächst ist hier auf das Modell der hermeneutischen Übersetzung zu verweisen, wie es im Beitrag von *Laviosa* stark gemacht wird. Im hermeneutischen Modell wird die Interpretation und das Verhandeln der Differenz und der Alterität hervorgehoben, die sich in der Sprache

²In einem breiten Verständnis fassen wir darunter Personen, Gruppen, Kollektive und Organisationen.

niederschlägt und die unteilbar mit dem Handeln und der Identität der Akteure verbunden ist. Mit Verweis auf Steiner geht sie davon aus, dass der hermeneutische Prozess des Übersetzens ein vierstufiger Zirkel aus Vertrauen, Aggression, Einverleibung und Reziprozität darstellt – oder auf Englisch: „a hermeneutic of trust (*élancement*), of penetration, of embodiment and of [ethical] restitution“ (Steiner 1998, S. 319). Wenn wir einmal die maskulin-aggressiv gefärbte Metaphorik dieser Definition außer Acht lassen, so zeigt sich auch hier die Bedeutung des Sich-Einlassens auf die andere Sprache oder auf die andere Welt, um zu einer adäquaten Übersetzung zu kommen.

Dieses Sich-Einlassen und Sich-affizieren-Lassen wird auch in den Ausführungen von *Thompson* deutlich. Übersetzung geht nicht länger von der Asymmetrie von Wissenden und Nicht-Wissenden aus, sondern vom gemeinsamen Nicht-Wissen. Sokrates ist für *Thompson* eine paradigmatische Figur in der Pädagogik, die durch die Einhaltung oder Einklammerung von Wissen seinem Gegenüber ermöglicht, sich vom eigenen Wissen zu befremden und dieses zu hinterfragen. Dies eröffnet die Möglichkeit des Verstehens und der Verhandlung von Sinn in der Übersetzung. Letztlich sind aber die Identitäten aller Beteiligten im Prozess der Übersetzung gefährdet, wie zahlreiche Beispiele aus den Beiträgen in diesem Band zeigen. Bei *Knobloch* sind es die Identitäten von Mignolo, der mit seinem epistemologischen Ungehorsam die Grenzen von Moderne und Kolonialität austestet, die Identitäten der beiden Übersetzer von Mignolo, die sich auf der Seite der Kolonialität befinden und sich mit diesem epistemologischen Ungehorsam auseinandersetzen müssen, und letztlich auch die Identität des Autors des Beitrags selbst, der sich durch diese Übersetzungsprozesse in seiner Perspektive auf Moderne/Kolonialität herausgefordert sieht. Die identitätsstiftende Problematik von Übersetzungsprozessen wird auf ganz andere Weise schließlich im Beitrag von *Eßer* sichtbar, wenn er zeigt, wie transnationale Übersetzungen von Sozialpädagogik bzw. von sozialpädagogischen Wissen (exemplarisch an den Beispielen Dänemark, Polen, England und Schottland gezeigt) paradoxe Weise in einem konservativen Modus des Erhalts nationaler Identität erfolgt. Verdeutlicht wird hier, dass in Form einer Instrumentalisierung bzw. in Form einer standardisierenden Adäquanz nationale Identitäten durch transnationale Übersetzung gesichert werden sollen, indem bspw. das angenommene Charisma der übersetzten Klassiker*innen erhalten wird und in oder mittels Übersetzung eine Entsprechung im nationalen Kontext konstruiert wird. Ein viertes Beispiel findet sich in dem Beitrag von *Bittner*: Hier wird anhand der Beobachtung eines Gesprächs zwischen einer Lehrerin und einer Mutter über das Zeugnis der Tochter verdeutlicht, wie sich an diesem Grenzobjekt Zeugnis (im Sinne von Susan L. Star) Übersetzungsprozesse zwischen Familie und Schule anlagern. In diesem Fall werden die

Leistungen – ausgedrückt in Zeugnisnoten – mit Hilfe von unterschiedlichen Vorstellungen von Geschlechterdifferenzen in Handlungsbedarfe übersetzt. Während die Mutter die von der Lehrerin benannten Ordnungskompetenzen der Schülerin als positive Bestätigung dafür auffasst, dass ihre Tochter sich gut entwickelt und damit sich in ihren Vorstellungen einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung anerkannt fühlt, wird die damit einhergehende pädagogische Aufforderung zur Leistungsverbesserung nicht weiter von der Mutter übersetzt. Der In-Between-Raum zwischen Familie und Schule, der durch solche Zusammentreffen und durch Grenzobjekte vorstrukturiert wird, erweist sich somit auch als Raum der Irritation (oder Bestätigung) für die Identitäten der jeweiligen Akteur*innen.

Die Beispiele ließen sich beinahe beliebig fortsetzen (vgl. auch den Beitrag von Schmitz, Lau und Köngeter). Zentral und gemeinsam ist unseres Erachtens, dass der Prozess des Übersetzens durch eine unihintergehbare Ambivalenz für die beteiligten Identitäten gekennzeichnet ist; ein Prozess, in dem um Anerkennung und Geltung von Identität gerungen (Engel 2019, siehe auch den Beitrag von Engel & Klemm), in dem die Identität von Akteur*innen gleichermaßen bestätigt wie irritiert, herausgefordert wie verhindert wird.

Dass in kulturellen Übersetzungsprozessen Identität zum Gegenstand eines Geltungs- und Anerkennungskampfes wird, lässt sich anhand der kürzlich vorgelegten gesellschaftlichen Polemik des jüdischen Autors Max Czolleks sichtbar machen, die mit dem provokativen Imperativ „Desintegriert Euch!“ gleichermaßen deutsche Integrationspostulate konterkariert wie dazu aufruft, einen Raum der Auseinandersetzung über Identitätsfragen zu kreieren. Einer von mehreren Bezugspunkten seiner Überlegungen betrifft die durch den ehemaligen Innenminister Thomas de Maizière und den konservativen Politiker Alexander Dobrindt wiederbelebte deutsche Debatte um Leitkultur und das Entstehen von Heimatministerien. Dem Autor zufolge kann beides als Ausdruck und Ergebnis einer konservativen Faszination an der Inszenierung von Differenz verstanden werden, die sich mit einer traditionell begründeten Orientierung an der Idee paart, dass sich das *Andere* dem *Wir* anpassen muss – möglichst reibungs- und geräuschlos und ohne die grundlegenden Regeln des *Wir* infrage zu stellen. Kulturelle Übersetzung findet hier einseitig als eine an einem scharf gestellten Begriff von Grenze festgelegte Leistung der Anderen, die sich unter Beobachtung – auch unter Aufgabe dessen, was ihnen lieb und wichtig erscheint – in Vorgaben einfügen sollen. Die von uns oben als für gegenwärtige gesellschaftliche Transformationen zentralen Momente der Übersetzbarekeit und Übersetzungsbedürftigkeit werden in „Thesen zur Leitkultur“ (de Maizière) fragil und in der Forderung einer „konservativen Revolution“ (Dobrindt) gänzlich negiert. Übersetzung ist dann Teil einer machtvollen Identitätspolitik und kann hier nur noch als Einpassung erfolgen.

In scharfzüngiger und zynischer Sprache werden in Czolleks Streitschrift Integration und Leitkultur als Kampfbegriffe einer konservativ-nationalen Identitätspolitik identifiziert und diesen das Konzept der Desintegration entgegengestellt. Der Aufruf zur Desintegration ist eine Irritation und mehr als das. Gefragt wird, „wie die Gesellschaft selbst als Ort der radikalen Vielfalt anerkannt werden kann“ (Czollek 2018, S. 74). Im Namen der vielen Minderheiten in Deutschland fordert Czollek eine Integrationsverweigerung ein, die eine Stabilisierung der Dominanzkultur unterläuft. Damit ist eine Haltung und Praxis eingefordert, die Raum zur Verhandlung und Diskussion erzeugt, und die – eingebettet in Kontext unserer Überlegungen – als eine Praxis der Differenz die Übersetzbartigkeit und Übersetzungsschuldigkeit der an Übersetzung Beteiligten würdigt. Der Imperativ „Desintegriert Euch!“ kann so als eine kulturelle Übersetzungsleistung begriffen werden, die in der Verweigerung tradierter Grenzziehungen und tradierter Vorstellungen der Grenzüberschreitung, diese zum Gegenstand der Auseinandersetzung um Anerkennung und Geltung macht.

Deutlich wird am Beispiel dieser Schrift, dass gegenwärtige gesellschaftliche Setzungen und Verhandlungen von Grenzen und Grenzziehungen Anerkennungs- und Geltungskämpfe um Identität implizieren. Dies hat für die Pädagogik insofern Konsequenzen, als dass Erziehung und Bildung übersetzungstheoretisch als Vorgänge zu begreifen sind, bei denen die Identität der beteiligten Akteur*innen vorausgesetzt wird, paradoxeweise aber erst durch Erziehung und Bildung hervorgebracht werden soll. Das grundlegende Funktionsprinzip der Übersetzung besteht darin, dass in die Übersetzungspraxis ein Moment der Selbstbefremdung eingelagert ist. Diese Selbstbefremdung affiziert ‚Erzieher‘ wie ‚Zögling‘ gleichermaßen. Übersetzungstheoretisch reformuliert geht es darum, das Irritationspotenzial in Übersetzungsprozessen so zu nutzen, dass hierdurch Menschen in der Artikulation zu sich selbst kommen, wobei, wie in der Übersetzung zwischen Sprachen, eine vollständige Identität nur ein kontrafaktisches Postulat bleibt (vgl. auch Thompson 2017).

Wenn wir nun erstens die Artikulation derjenigen, die am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligt sind, auf einer basalen Ebene als übersetzungsbedürftig anerkennen, dann folgt daraus, dass wir uns auf die Sprache oder, allgemeiner formuliert, den Anderen einlassen müssen. Damit riskieren die beteiligten Akteure auch ihre eigene Identität, weil damit das Verhältnis zu ihrem Selbstbild (vgl. Identität bei Mollenhauer in der Einleitung) in Frage gestellt werden kann. Im Modus der Präsentation und Repräsentation wird dieses Sich-Einlassen einseitig der jüngeren Generation zugemutet. Übersetzungstheoretisch gewendet wird aus dieser Setzung des einseitigen Sich-Einlassens die empirisch zu klärende Frage, wer lässt sich in welcher Form und in welchem Maße auf die Welt

der Anderen ein, wobei davon ausgegangen wird, dass zumindest auf einem Mindestniveau dieses Sich-Einlassen für beide Seiten gilt. Mollenhauer spricht hier nicht zu Unrecht davon, dass Vertrauen hier zentral ist. Aber wiederum: Aus seiner Sicht ist es die nachwachsende Generation, die ein Mindestmaß an Vertrauen aufbringen muss, dass das, was präsentiert und repräsentiert wird, sinnvoll und zukünftig tragfähig ist. Wie in der Einleitung gezeigt, ist diese pädagogische Ordnung brüchig geworden. Die generationale Ordnung selbst hat sich verkompliziert, sodass dem Wissen der jüngeren Generation zuweilen größere Bedeutung zugemessen wird als dem Wissen der älteren Generation (Mead 1971). Aber es lösen sich auch Gewissheiten über die Auswahl der Inhalte, die präsentiert und repräsentiert werden können, in einer superdiversen Gesellschaft auf. Dadurch erhöht sich in der Pädagogik die Notwendigkeit, sich auf die vielfältigen Übersetzungsherausforderungen einzulassen und damit auch die jeweiligen Identitäten herausfordern und irritieren zu lassen.

4 Materialität

Ziehen wir diese Überlegungen zu Identität in Betracht, dann bedarf es notwendigerweise der Hinzunahme der Dimension der Materialität. Denn erst die Einverleibung der Sprache, der Kultur, des Wissens, der Praxis etc. ermöglicht es, das Gleiche im Anderen hervorzubringen. Das hermeneutische Modell der Übersetzung, wie es im Beitrag von *Laviosa* hervorgehoben wird, zeigt die Bedeutung der Körperlichkeit des Übersetzungsprozesses. Wenn es richtig ist, dass selbst Übersetzen von Sprache auf ein vollständiges Sich-Einlassen auf die Welt jenseits der Grenze bedeutet, dann spielen solche Transformationen der Materialität für ein Verständnis des Übersetzungsprozesses jenseits von Sprache umso mehr eine zentrale Rolle. Auch *Thompson* betont diesen Aspekt in ihrer Interpretation des Films „Imagine“. Sie zeigt hier, dass eine Pädagogik der Präsentation und Repräsentation notwendig an ihre Grenzen stößt. Das Risiko des Sich-Einlassens und des Aufs-Spiel-Setzens ist, so ihre These, allen Übersetzungsprozessen eingelagert. In dramatischer Konsequenz zeigt *Dizdar* dies anhand der Situation Geflüchteter, bei denen die Grenzsetzungen, die mit der Übersetzung einhergehen, letztlich Fragen des Überlebens sind.

Auch hier lassen sich aus anderen gesellschaftlichen Feldern Beispiele nennen, die sich näher mit dieser Dimension der Übersetzung auseinandergesetzt haben.

Eine mit dem Film *Arrival* vergleichbare Thematisierung des Sich-Einfühlens in das Fremde – interessanterweise fast zur gleichen Zeit veröffentlicht – zeigt

sich in dem Film von Guillermo del Toro „Shape of Water“. Hier ist es keine Linguistin, sondern die stumme Putzfrau Elisa, die als Übersetzerin fungiert. Und in diesem Film sind es auch keine Aliens, die das ganz Andere verkörpern, sondern ein Wassermann aus dem Amazonasbecken, der durch das US-amerikanische Militär während der Zeit des kalten Krieges in die USA verschleppt wurde, um dessen Fähigkeiten im Kalten Krieg auszunutzen. Aus einer Übersetzungs-perspektive ist hier nicht nur interessant, wie die Sprachbarriere zwischen dem Wassermann und Elisa überwunden wird. Gerade die Differenz des Habitats, der Materialität, in der Artikulationen möglich sind, hier Wasser, dort Luft, spielt für die Übersetzung eine zentrale Rolle. Indem Elisa erst ihre eigene Wohnung in ein Wasserbecken verwandelt und sich schließlich mit dem Wassermann in seinem natürlichen Habitat vereinigt und dort selbst zu einer Wasserfrau wird, werden die Grenzen überwunden. Diese Übersetzung durch Anverwandlung wird bei Guillermo del Toro romantisch-märchenhaft überhöht und Übersetzung geht letztlich in die Verschmelzung mit dem Anderen und mit der Materialität des Habitats des Anderen über. Gleichzeitig verweist diese Überhöhung aber auch auf eine Tiefenstruktur eines solchen Übersetzungsprozesses hin, nämlich auf das Problem der Materialität in Übersetzungsprozessen. Diese tritt bei Übersetzungen zwischen Sprachen in den Hintergrund, weil Sprache in seiner Abstraktion begriffen wird und nicht in seiner praktischen Mannigfaltigkeit. Sobald aber ein Blick auf die Materialisierung der verschiedenen Zeichensysteme gerichtet wird (angefangen von der verbalen Artikulation über die vielfältigen Möglichkeiten der Verschriftlichung, der Kreation und Transformation von Gegenständen bis hin zur Körpermanipulation) wird die Bedeutung dieser Dimension der Übersetzung sichtbar.

In den hier versammelten Beiträgen spielen neben der Körperlichkeit auch andere Materialitäten in der Übersetzung eine wichtige Rolle. Eindrucksvoll wird dies bei *Yamana* beschrieben, der anhand eines Projekts an japanischen Schulen, bei dem die Schüler*innen in Kontakt mit Überlebenden des Atombombenabwurfs kommen und die Erinnerungen der Überlebenden in Form von gemalten Bildern festhalten. Die Bilder sind Grenzobjekte, die das Verstehen und Verhandeln dieser Erinnerungen ermöglichen. Ohne diese bliebe das Verstehen der jüngeren Generation blass und die Erinnerungen der Überlebenden unsichtbar. Die Übersetzung der Erinnerung in Objekte (Gemälde) und – später – die filmische Inszenierung der Übersetzung der objektivierten Erinnerung ermöglicht es, eine kollektive Erinnerung zu erschaffen. Kollektive Erinnerung basiert grundlegend auf einem Prozess der Übersetzung, bei dem permanent Sinn materialisiert und re-materialisiert wird, um diesen durch die Zeit zu ‚retten‘.

Die große gesellschaftliche, politische und pädagogische Bedeutung von Materialitäten für Übersetzungsprozesse ist derzeit im aktuellen Ausstellungsprojekt

„Politics of Design, Design of Politics“ erfahrbar.³ In Fortsetzung seiner Arbeit an einer politischen Designtheorie (von Borries 2016) beschäftigt sich der Designtheoretiker, Kurator und Architekt Friedrich von Borries mit der Wechselwirkung von Politik und Design, genauer mit Herstellungs- und Verwendungszusammenhängen von Design, die politische Implikationen in sich tragen. Dabei geht es in Form von thesenartigen Interventionen (z. B. „Design formiert, Design kolonialisiert, Design ermächtigt, …“, vgl. von Borries 2019) darum, „die den Objekten eingeschriebene politische Dimension offenzulegen“ (ebd., S. 29). Ein Beispiel soll dies veranschaulichen: Im Rahmen der Intervention „Design mobilisiert“ wird ein alter, schwarzer KdF-Wagen (Vorläufer des VW-Käfer) ausgestellt, durch dessen offenes Fenster eine rote Fahne mit weißem Kreis gezogen ist. Verdeutlicht wird hier, dass das Produktdesign des Käfers politisch nicht unschuldig ist (ebd., S. 53 ff.): Es repräsentiert in der Variante des KdF-Wagens das nationalsozialistische Zukunftsversprechen, symbolisiert in Form des VW Käfers das deutsche Wirtschaftswunder und wird schließlich – nur wenig später – Ausdrucksfigur der hippiesken Unangepasstheit und Freiheitskultur. Das politische Moment des Designs liegt hier nicht in der unmittelbar politischen Motivation der Herstellung von Design; im Gegenteil scheint gerade der unpolitische Anspruch des Designs in diesem Fall Anlass zu unterschiedlichen politischen Instrumentalisierungen zu bieten. Hier kommt nun auf materieller Ebene der bereits oben thematisierte Zusammenhang von Übersetbarkeit und Übersetzungsschuldigkeit zum Ausdruck. So mag es gerade der Versuch der Produktion einer politischen Unschuldigkeit sein (möglicherweise spielte hier vielmehr das ökonomische Motiv eine Rolle, eine möglichst breitenwirksame Ästhetik zu entwickeln), der Anlass und Möglichkeit für diverse politische Übersetzungen überhaupt erst generiert. So ließe sich die Designentwicklung übersetzungstheoretisch als eine gesellschaftspolitisch unvollständige Materialisierung künstlerisch-ästhetischer oder ökonomischer Vorstellungen begreifen, die in unterschiedlichen historischen Zusammenhängen mit politischem Sinn angereichert und fortgesetzt bzw. eingesetzt wird. In diesem Sinne ist also analog zur sprachlichen Artikulation von Gleicher im Anderen die Objektivierung von Vorstellungen in Design als ein Prozess zu begreifen, der sich anders im Selben verortet, politisch aufgeladen wird und daher nicht unschuldig sein kann.

Was kann dieses Beispiel nun pädagogisch gewendet bedeuten? Zunächst kann festgehalten werden, dass für die Pädagogik die Transformation von

³Ausstellung Friedrich von Borries. „Politics of Design, Design of Politics“, Die Neue Sammlung – The Design Museum, Pinakothek der Moderne, München, 30.11.2018 bis 29.09.2019.

Materialität eine zentrale Komponente pädagogischer Praxis ist. Mollenhauer verweist etwa in *Vergessene Zusammenhänge* und dort im Kapitel zu Repräsentation auf ein frühes pädagogisches Zeugnis der materialisierenden Übersetzung aus dem 17. Jahrhundert, nämlich auf Johann Amos Comenius „Orbis sensualium pictus“, das die pädagogische Vorstellung der Welt in gemalter und geordneter Form den Schüler*innen zur Anschauung bringen möchte. Aber auch die lange zurückreichende pädagogische Diskussion um den pädagogischen Raum und die Ortsgestaltung verweist darauf, dass pädagogisches Handeln die Transformation von Materialität als eine zentrale Kategorie betrachtet. Allerdings eröffnen sich durch einen übersetzungstheoretischen Zugang auch neue Perspektiven. In der Materialität von Übersetzungen stellt sich nicht nur die Frage, ob eine bestimmte Materialisierungsform, wie zum Beispiel die Bilder von der Welt oder die Bilder zum Atombombenabwurf, adäquate Transformationen darstellen. Vielmehr wird in einer Übersetzungsperspektive danach gefragt, wie Sinn durch diese Materialisierung zirkuliert, dabei eine plausible und legitime Beziehung zwischen diesen Materialisierungen hergestellt wird und inwiefern schließlich politische Implikationen gesetzt oder fortgesetzt werden. Die pädagogischen Adressat*innen werden dabei nicht als Rezipient*innen betrachtet, sondern – wenn wir die Projektidee von Yamana pädagogisch generalisieren – als Akteure in dieser Verkettung von Materialisierungen betrachten. Wie Bruno Latour für die Wissenschaftsforschung gezeigt hat, so entstehen auch in pädagogischen Praktiken ständig solche Verkettungen von Materialisierungen, durch die Sinn prozessiert wird. Übersetzungstheoretisch können diese Verkettungen in ihrer Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Kontinuität und Transformation von Sinn und Sinnbezügen reflektiert werden. Der designtheoretische Seitenblick kann uns dabei zu verstehen helfen, wie durch die Übersetzung von Materialisierungen politischer Sinn produziert und transformiert wird: Der Hinweis zumindest, dass Materialisierungen immer auch eine Über-Setzung von Macht bedeuten, lässt sich pädagogisch (mit Blick auf die Geschichte der Herstellung von Raum in Schule, in Heimen oder in totalen Institutionen wie der Psychiatrie, dem Gefängnis etc.) nicht abstreiten.

5 Macht

Wir haben oben gesagt, dass in die übersetzungstheoretische Perspektive notwendigerweise eine Anerkennung der Alterität eingelagert ist. Der offensichtlich gewordene und sich vermeintlich ausbreitende Bedarf an Übersetzungen im

Zeitalter nach der Globalisierung, verstellt aber den Blick auf die gegenläufige historische Bewegung eines Rückgangs oder einer Negierung von Übersetzbarkeit und Übersetzungsbedürftigkeit. Auf der Ebene der Sprachen sei hier erinnert an die lange Liste ausgestorbener und vom Aussterben bedrohter Sprachen. In kultureller Hinsicht sei verwiesen auf die mit Integrationspostulaten einhergehende Eliminierung kultureller Vielfalt (siehe oben).

Dass dies Fragen der Macht(ausübung) berührt, ist evident. Hier kann an die Studien von Michel Foucault zu *Wahnsinn und Gesellschaft* (Foucault 2015) erinnert und angeknüpft werden. Indem im Zeichen und im Zeitalter der Aufklärung das Verhalten psychisch Kranker als der Gegenpol zur Vernunft konstruiert wurde, wurden diese immer weiter exkludiert und in totale Institutionen isoliert. Indem sie als die ganz Anderen verstanden wurden, wurde auch jede Form der Übersetzbarkeit abgestritten und jede Übersetzungsbedürftigkeit negiert (und dies gelang nur in Form einer machtvollen Ausblendung oder Einhegung der durch diese Praxis produzierten Übersetzungsschuldigkeiten). Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts verändert sich langsam und durch Ungleichzeitigkeiten geprägt (vgl. die systematische Ermordung psychischer Kranker während des Nationalsozialismus) der Zugang zu psychischen Erkrankungen. Insbesondere in den 1970er Jahren versuchte die Antipsychiatrie-Bewegung und andere Reformbewegungen in der Psychiatrie und anderen total-exkludierenden Institutionen Übersetzbarkeit wiederherzustellen, auch in dem sie den Sinn des Verhaltens der Insassen stärker in den Mittelpunkt rückten. Man könnte diese Entwicklung als eine Bewegung begreifen, die sich der in Übersetzung produzierten politischen und pädagogischen Schuldigkeit bewusst wird. Auch in den Beiträgen unseres Bandes zeigen sich diese machtvollen Prozesse der Negation von Übersetzbarkeit und -bedürftigkeit, wie sie lange dominierten. Schmitz, Lau und Köngeter zeigen, wie die deutschen Sozialarbeiter*innen um die Übersetzbarkeit der Kultur der orientalischen Jtid*innen rangen oder diese ganz negierten. Auch der empirische Ungehorsam von Mignolo, wie er von Knobloch rekonstruiert wurde, zeigt in eindrücklicher Weise, wie diejenigen, die mit der Negation von Übersetzbarkeit konfrontiert und davon selbst betroffen sind, diese dekonstruieren. Schließlich thematisiert der Beitrag von Engel & Klemm diese Problematik, wenn die mit Prozessen der asymmetrischen Wissensvermittlung einhergehende Unterdrückung der Versionshaftigkeit von Wissensgeltungen herausgestellt wird.

Global ließe sich gar sagen: Die Geschichte der Menschheit im 20. Jahrhundert wurde dominiert durch diese Negation von Übersetzbarkeit und Übersetzungsbedürftigkeit des Anderen, wie die Geschichte des Kolonialismus, des Faschismus und Kommunismus oder auch der kulturellen Genozide indigener Populationen zeigt. Diese gewaltförmige Negation des und der Anderen sind

nicht Vergangenheit. Aber mit der Zunahme eines Übersetzungsbedarfs stellt sich die Frage nach der Durchsetzung von bestimmten Positionen in neuer Form. Es stellt sich die Frage, wie in Übersetzung Machtprozesse eingelagert sind und in welchen Formen sich diese zeigen. Unsere These ist dabei, dass Machtprozesse im rezenten Kapitalismus polymorph und allgegenwärtig sind (vgl. Foucault 2007), sich in Übersetzungen einlagern und durch Übersetzungen weitergetragen werden oder, um es mit einem Begriff von Walter Benjamin zu sagen, *fortleben* (Benjamin 1921/1963). Dabei zeigt sich, dass trotz prinzipieller Anerkennung der Differenz eine Durchsetzung bestimmter kultureller Praktiken und Wissensformen zu beobachten ist (siehe das Beispiel zu Integration und Desintegration in Abschn. 2). Auf sprachlicher Ebene ist hier die Dominanz einer lingua franca oder einiger weniger linguae francae zu nennen, die einhergeht mit einem (bedrohten) Aussterben zahlreicher lokaler Sprachen. Zu erinnern ist hier auch an die spätestens seit Marx immer wieder konstatierte Dominanz des Ökonomischen, das andere gesellschaftliche Felder in ihrer Logik zu überformen droht. Schließlich sei auf die Durchsetzung der westlichen Kultur in fast allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens zu nennen, wie sie in neo-institutionalistischen Studien sichtbar gemacht wird (Meyer 2005).

Übersetzungen sind für diese mehr oder weniger gewaltförmigen, doch gleichermaßen wirkmächtigen gesellschaftlichen Prozesse von zentraler Bedeutung. Wie Eßer in seinem Beitrag zeigt, wird durch Übersetzungen Legitimität gewährleistet. Dies kann durchaus paradoxe Formen annehmen, denn der Rückbezug auf Klassiker*innen der Sozialpädagogik erzeugt genau jene Legitimität durch Authentizität, Autorität und Charisma. Gleichzeitig erfordert es der Transfer von (sozialpädagogischem) Wissen auch, dass ein Bezug zum lokalen Kontext hergestellt wird. Um diesem Widerspruch aus Authentizität und Adaption zu entgehen, wird eine Geschichte des avant-la-lettre erzählt: Sozialpädagogik lässt sich bereits vor der Übersetzung von Sozialpädagogik in dem jeweiligen nationalen Kontext identifizieren, ohne dass diese Tradition bisher auf ihren Begriff gebracht werden konnte. Zentraler Bezugspunkt für diese Tradition avant-la-lettre ist das ‚Nationale‘. Das Nationale ist hier eine wirkmächtige Chiffre, durch die Identität gewährleistet wird. Gleichzeitig wird durch das Nationale als Bezugspunkt aber auch die Inter-Nationalisierung und Trans-Nationalisierung gewährleistet, indem es als Bezugspunkt für Vergleiche, Übersetzungen etc. dient. Professionen wie die Sozialpädagogik spielen hier eine zentrale Rolle, indem sie universalisierende Wissensbestände an spezifische Wissenskulturen rückbinden und hierdurch Legitimität in beide Richtungen herstellen. Die Frage ist jedoch, ob Übersetzungen dieser Art letztlich nur ein Deckmantel für viel wirkmächtigere

Universalisierungsprozesse sind, die sich gerade durch Übersetzungsprozesse durchsetzen lassen, oder ob in Übersetzungen Diversität kultureller Artikulations- und Wissensformen erhalten oder kontinuiert werden.

Hier können wir noch einmal an die oben beschriebene Ausstellung „Politics of Design, Design of Politics“ anknüpfen: Designentwicklung wird vom Kurator als ein immer schon politischer Vorgang gefasst und als solcher in einen unmittelbaren Bezug zu Übersetzung gestellt (von Borries 2019, S. 143). In der Intervention „Design kolonialisiert“ verdeutlicht die Ausstellung anhand der japanischen Plagiatspraxis von Unterhaltungselektronik, die japanische Produkte zum globalen Marktführer machte, dass Designpraxis immer auch ein wechselvoller ökonomisch verstrickter kultureller Übersetzungsvorgang ist. Auch marginale, unbekannte, randständige kulturelle Praxen werden aufgespürt und durch die Übersetzung in neue Kontexte zu „Ausrüstungsgegenstände(n) neuer Lebensstile der kommerziellen Verwertung“ (ebd., S. 67). Dabei werden eben nicht subkulturelle, widerständige oder stimm- und gesichtslose Akteur*innen-Gruppen ermächtigt, sondern Elemente dieser kulturellen Praxis werden in Form von Designprodukten oder Materialisierungen kultureller Praxen zu einer mächtisiernden und -verleihenden Übersetzung, die potenziell zerstörerisch ist und in diesem Sinne Fragen nach politischen Verantwortlichkeiten evoziert.

Auch Bildungs- und Lernprozesse sind von solchen mächtvollen Übersetzungsprozessen durchzogen, die dazu führen können, dass Differenzen sich auflösen und sich nach und nach eine dominante Übersetzungskette durchsetzt. Wie *Thompson* eindrücklich zeigt, bedeutet jede Übersetzung, dass die eigene Identität irritiert und gefährdet wird. Hierdurch kann ein Raum für Bildungsprozesse entstehen, in dem sich Individualität und Identität ausbildet. Allerdings stellt sich aus übersetzungstheoretischer Perspektive auch die Frage, ob sich durch Übersetzungen bestimmte Wissens- und kulturelle Artikulationsformen durchsetzen und damit letztlich zu einer Homogenisierung und Verflachung von Bildung und Identität führen. Mit anderen Worten: Sind Bildung und Identität nur Chiffren für die Legitimität der Durchsetzung einer auf Einheitlichkeit und Konformität konzentrierten Form der (Halb-)Bildung (vgl. Adorno)? Oder können Bildung und Identität als Übersetzungsprozesse so gestaltet werden, dass sie die Diversität der Bildungsbewegungen befördert? Einmal mehr wird hier die politische Verantwortlichkeit pädagogischen Denkens und Handelns thematisch, die sich dann nicht nur ihres normativen Setzungscharakters bewusst wird, sondern auch die Verwicklungen mit dem Gegenstand, den sie adressiert, in den Blick nehmen muss (vgl. Engel 2019). Eine übersetzungstheoretisch reflektierte Pädagogik wird genau hier einen ihrer Analysefoki legen müssen.

6 Zeit

Abschließend wollen wir nun mit *Zeit* eine sechste Dimension aufrufen, die für ein pädagogisches Nachdenken über den Begriff der Übersetzung konstitutiv ist und die in der bisherigen Darstellung und vielen Beiträgen dieses Bandes implizit mitgedacht wird. Zwei Grundzüge lassen sich in der bisherigen Argumentation erkennen. *Erstens* kann Übersetzung in der kulturwissenschaftlich weiten Fassung als ein Vorgang begriffen werden, der die Vorstellung einer Kontinuierung von Sinn in der Geschichte bricht (darauf verweisen etwa auch die Beiträge von Laviosa, Eßer, Schmitz, Lau & Köngeter). Dies bedeutet umgekehrt: Geschichte zu verstehen oder – besser – übersetzen zu wollen, bedeutet immer den vermeintlichen Sinn in der Geschichte zur Sprache zu bringen und sich gleichzeitig zu vergegenwärtigen, dass die vergangenen Sinnbezüge in der Gegenwart nicht reproduzierbar sind (Landwehr 2016). Die Reflexion über diesen Bruch bedeutet eingespielte Traditionen der Kulturvermittlung und Wissenslegitimation zu irritieren oder zu hinterfragen (siehe Beiträge von Thompson; Engel & Klemm; Geier & Frank; Knobloch). *Zweitens* kann darauf verwiesen werden, dass unsere Vorstellung einer Kontinuität von Geschichte, die bruchlos in die Gegenwart mündet, nur aufrechterhalten werden kann, wenn in der Übersetzung negiert wird, dass die zeitlichen Veränderungen auch unseren Möglichkeitsraum der Artikulation, oder mit Foucault gesprochen, des Sagbaren und Unsagbaren transformiert hat. Die Übersetzung von Vergangenem kann also immer nur in der gegenwärtigen Sprache, in den gegenwärtigen Artikulationsmöglichkeiten vollzogen werden: „Die Geschichte ist Gegenstand einer Konstruktion, deren Ort nicht die homogene und leere Zeit, sondern die von Jetzzeit erfüllte bildet“ (Benjamin 2015, S. 701).

Diese angedeutete Differenz der Bestimmung von Zeit in Übersetzungsverhältnissen verweist auf eine radikale begriffliche Differenzierung, wie wir sie schon bei Schleiermacher (in Form der einer strengen Übersetzung gegenüber eines bloßen Dolmetschens) oder bei Benjamin vorfinden (vgl. Engel 2016). Dünne Übersetzungen, die reproduzieren und mitteilen wollen, haben demnach das vorrangige Ziel, Zeit zum Verschwinden zu bringen, so wie sie Übersetzer*innen unsichtbar machen. Am deutlichsten wird dies beim Simultandolmetschen, das darauf abzielt, eine Kommunikation trotz Sprachgrenzen ohne Unterbrechung zu gewährleisten. Der Babelfisch bei Douglas Adams hat hier eine ähnliche Funktion. Dieser wird in das Ohr eingeführt und ermöglicht es seinem Träger alle Sprachen zu verstehen, indem er die Bedeutung externer

Gehirnwellen direkt im Gehirn seines Trägers überträgt.⁴ Unsere Beiträge in diesem Buch machen deutlich, dass Zeit eine zentrale Dimension jeder Übersetzungspraxis ist. Indem sie Vergangenes im Gegenwärtigen zu artikulieren versucht, scheint sie die zeitliche Differenz unsichtbar zu machen und diese zu überwinden. Gleichzeitig reflektiert sie aber immer auch notwendigerweise den kategorialen Bruch zwischen vergangenen und gegenwärtigen Artikulationen.

In unseren Beiträgen wird dies im Beitrag von *Schmitz, Lau und Köngeter* besonders deutlich. Die Unterschiedlichkeit, mit der die Geschichte der Sozialarbeit und der Beitrag der deutschen Jüd*innen betrachtet wird, ist erstaunlich. Während die deutsche Geschichtsschreibung in der jüdischen Tradition der Sozialen Arbeit deren progressiven Charakter hervorhebt und deren Beitrag für eine moderne Soziale Arbeit würdigt, wird in Israel deren kolonial-patriarchaler Zugang betont. Eine Analyse der damaligen Schriften stützt beide Interpretationen und kann differenzierende Interpretationen aufzeigen. Erst ein übersetzungstheoretischer Zugriff jedoch, ermöglicht die historischen Brüche und die sich daran ausbildenden Übersetzungsketten besser zu verstehen. Welche Bedeutung solche Übersetzungen in der Zeit für Biografien und damit für das kommunikative und kollektive Gedächtnis haben, zeigt *Yamana* in seinem Beitrag. Der Versuch der Schüler*innen das Erleben des Atombombenabwurfs in Hiroshima in gemalte Bilder zu fassen übersetzt dieses Geschehen in zweifacher Hinsicht: Sie übersetzen das Erlebnis ins Bild und die Vergangenheit in die Gegenwart. Ihr beinahe schon verzweifeltes Bemühen diesem Erleben gerecht zu werden, verweist auf die Übersetzungsschuldigkeit, die die Schüler*innen fühlen, und auf das Treueversprechen, das mit der Übersetzung einhergeht. Gerade die *Unmöglichkeit* das Treueversprechen einzuhalten und der Übersetzungsschuldigkeit gerecht zu werden aber, eröffnet zugleich einen Raum über diese Brüche in der eigenen, biografischen Geschichte und der geteilten, gesellschaftlichen Geschichte zu reflektieren.

Auch wenn kein weiterer Beitrag direkt auf diese biografischen Übersetzungen eingeht, so liegt doch auf der Hand, dass dies ein zentraler Bezugspunkt für eine Pädagogik darstellt, die übersetzungstheoretisch reformuliert wird. Denn allgemein geht es hier um die Frage, wie in der eigenen Geschichte Vergangenes gegenwärtig gemacht wird. Biografizität als die Fähigkeit, „Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem

⁴Wir lassen die satirische Übersetzung von Adams hier unkommentiert, der darauf hinweist, dass der Babelfisch für zahlreiche Kriege verantwortlich ist, mithin perfekte Übersetzung auch dystopisches Potenzial hat.

ganz und gar ‚unpädagogischen‘ Sinn) zu lernen“ (Alheit und Dausien 2000, S. 277), könnte auch übersetzungstheoretisch gelesen werden. So ginge es weder allein um Kontinuität und Kohärenz noch um Aneignung und Adaption, sondern darum, wie in den Übersetzungsprozessen durch die Zeit, Vergangenes (das Andere) und Gegenwärtiges (das Gleiche) in seiner Brüchigkeit relationiert und im Horizont eines Zukünftigen mit Sinn aufgeladen wird.

Was die Überlegungen zum Verhältnis von Zeit und Übersetzung aber verdeutlichen (in gewisser Weise konkretisieren sich hier viele Gedankenstränge unseres Schlussteils) ist auch allgemeinpädagogisch relevant. Denn so ließe sich mit Übersetzung sagen: Wenn das Gegenwärtige nicht die bloße Fortsetzung des Vergangenen ist und schon immer ein noch nicht festgewordener Entwurf des Zukünftigen meint; wenn also Übersetzung bezogen auf das Zukünftige Vergangenheit, Gegenwart und Zukünftiges immer zugleich verbindet wie überbrückt, dann wird damit eine utopische-zeitliche Dimension sichtbar, die einen pädagogischen Übersetzungsbegriff begründet. Denn damit ist eine Figur angesprochen, die durchaus eine allgemeinpädagogische Reflexion über Aufgabe und Funktion bereichern kann. Es ist die Frage, wie Pädagogik pädagogische Sachverhalte und Phänomene in Bezug auf ihre unverwirklichten Möglichkeiten zu denken in der Lage ist. Übersetzung scheint uns hier ein Begriff zu sein, der die utopische Strahlkraft, die Hans-Joachim Gamm einmal als Wesenzug der Pädagogik ausgemacht hat (s. o.), erneut (und anders) in den Blick geraten lässt. Übersetzung verweist auf die (Un-)Möglichkeit pädagogische Sachverhalte zu transzendieren, da sie auf die Übersetzung von Vergangenem angewiesen ist und auf die Übersetzung ins Zukünftige abzielt.

Wir stoppen an dieser Stelle mit unserem Gedankengang in der Hoffnung, dass die vorgelegten Dimensionen, die sich teils aus den Beiträgen, teils aus weiteren Beispielen ergeben haben, sich als eine nützliche Orientierung für weitere Systematisierungen anbietet. Dieser Versuch soll Anlässe bieten, Übersetzung als pädagogische Kategorie weiterzuentwickeln, zu vertiefen oder auch zu verworfen. Es sind zweifelsohne wichtige Fragen offengeblieben. So wurde erstens zwar in der Einleitung das Verhältnis zum Begriff des Vermittelns geklärt, aber es gäbe noch weitere einheimische Begriffe der Pädagogik, zu denen unser Vorschlag, pädagogische Praktiken als Übersetzung zu verstehen, in Bezug gesetzt werden könnte. Ein zweites Desiderat ist es, die Grenze des Übersetzungsbegriffs und damit die pädagogische Reichweite stärker auszuloten. Zum Dritten sind die ausgewählten Bezugskategorien nicht abschließend formuliert und es läge nahe, weitere Kategorien ins Spiel zu bringen – so haben wir Bezüge zu Zeit hergestellt, aber nicht ausführlich über Raum gesprochen; wir haben Macht

thematisiert, aber nicht Gewalt, Disziplinierung oder Herrschaft differenziert etc. Viertens müssten schließlich diese theoretischen Überlegungen auch in der empirischen Forschung ihre Produktivität erweisen. In gewisser Weise bilden Verhältnisbestimmungen solcher Art und sich daraus ergebende empirische Fragen und Analysen jene Prüfsteine, die das Konzept der Übersetzung auf dem Weg zu einer pädagogischen Begrifflichkeit herausfordern und begleiten. Dieser Band versteht sich in seiner theoretischen Unabgeschlossenheit als ein erster Schritt, das Augenmerk von Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen auf Übersetzung zu lenken (und weitere Übersetzungen einzufordern) sowie Sozial-, Kultur- und Übersetzungswissenschaftler*innen auf die Relevanz einer pädagogischen Perspektivierung von Übersetzung aufmerksam zu machen.

Literatur

Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. M. Hoerning & P. Alheit (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–283). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Benjamin, W. (1921/1963). Die Aufgabe des Übersetzers. In Ch. Baudelaire (Hrsg.), *Tableaux parisiens* (S. 5–24). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benjamin, W. (2015). *Gesammelte Schriften Bd. 1. Abhandlungen Teil 2* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Czollek, M. (2018). *Desintegriert Euch*. München: Carl Hanser Verlag.

Dizdar, D. (2015). Translationswissenschaft als Gegenwartswissenschaft. In D. Lamping (Hrsg.), *Geisteswissenschaft heute. Die Sicht der Fächer* (S. 194–209). Stuttgart: Kröner.

Eco, U. (2014). *Quasi dasselbe mit anderen Worten über das Übersetzen* (3. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Engel, N. (2016). Die Übersetzung des Pädagogischen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven empirischer Erkenntnisgenerierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 253–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Engel, N. (2019). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 5/2019 (Beitrag angenommen).

Engel, N., & Köngeter, S. (2014). Transnationalisierung von Wissen – Elemente einer pädagogischen Theorie der Übersetzung. In D. Bender, A. Duscha, T. Hollstein, L. Huber, K. Klein-Zimmer & C. Schmitt (Hrsg.), *Orte transnationaler Wissensproduktionen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Schnittmengen* (S. 204–237). Weinheim: Julius Beltz.

Foucault, M. (2007). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2015). *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft* (21. Aufl.). Frankfurt am Main Suhrkamp.

Gamm, H.-J. (2017). *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Koller, H.-Ch. (2003). „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Wilhelm von Humbolts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 515–531.

Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Mead, M. (1971). *Der Konflikt der Generationen*. Olten, Freiburg: Walter Verlag.

Mecheril, P. (2010). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Opladen: Leske & Budrich.

Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nassehi, A. (2016). *Die Wiederentdeckung des Politischen. Eine Auseinandersetzung mit Wahlverweigerung und kompromisslosem Protest*. Paderborn: Bonifatius.

Pongratz, L. A. (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Schöningh.

Steiner, G. (1998). *After Babel aspects of language and translation* (3. Aufl.). Oxford: Oxford Univ. Press.

Thompson, Ch. (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & Ch. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 231–265). Wiesbaden: Springer VS.

von Borries, F. (2016). *Weltentwerfen. Eine politische Designtheorie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

von Borries, F. (2019). *Politics of Design, Design of Politics. Die Neue Sammlung. The Design Museum*. Lndon: Koenig Books.

Autor*innenverzeichnis

Martin **Bittner**, PostDoc-Mitarbeiter in der Abteilung Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg, Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Ethnografie insbesondere in den Feldern Schule, Familie, Jugend; die Betrachtung von Institutionen aus praxistheoretischer Perspektive; die Beschreibung von pädagogischen Grenzbewegungen.

Dilek **Dizdar**, Professorin für Translationswissenschaft und Interkulturelle Germanistik am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Translationstheorie, Translation und Migration, Politik der Translation, Philosophie und Übersetzen.

Nicolas **Engel**, Akademischer Rat a. Z. am Institut für Pädagogik der FAU Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Pädagogik, pädagogische Organisationsforschung, Ethnografie, Transnationalisierung von Wissen, Bildung und Lernen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Politik und Organisation

Florian **Eßer**, Professor für Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Forschungsschwerpunkte: sozialpädagogische Kinder- und Kindheitsforschung, Geschichte der Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe, ethnografische Zugänge zu Sozialpädagogik und Kindheit.

Magnus **Frank**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „*Die Pädagogik der ‚Gülen-Bewegung‘ – Bildungspraktiken und Biographien in türkisch-muslimischen*

Gesprächskreisen“ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Bildung und Islam, migrationsgesellschaftliche Differenz- und Mehrsprachigkeitsforschung sowie Methoden qualitativer Forschung (insb. Ethnografie und Biografianalyse).

Thomas **Geier**, z. Zt. Vertretung der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft: Erziehung, Politik und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt/M. Main. Leitung DFG-Projekt: „Die Pädagogik der Gülen-Bewegung – Bildungspraktiken und Biografien in türkisch-muslimischen Gesprächskreisen“ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Von 2014 bis 2016 Vertretung der Professur für Interkulturelle Pädagogik und Lebenslange Bildung an der PH Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Migration, Differenz und soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung; Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft; Schul- und Unterrichtsforschung sowie Methoden qualitativer Forschung.

Matthias **Klemm**, Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Arbeit, Organisation und Interkulturalität am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule für angewandte Wissenschaften Fulda. Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Organisation, Kultur und Wissen, Soziologische Theorie.

Phillip D. Th. **Knobloch**, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Allgemeine Pädagogik der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Epistemische Dekolonialisierung der Erziehungswissenschaft, Dekoloniale Erziehung und Bildung, Konsumästhetische Erziehung und Bildung.

Stefan **Köngeter**, Professor für Soziale Arbeit und Co-Leitung des Instituts für Soziale Arbeit an der Fachhochschule St. Gallen, Schweiz. Forschungsschwerpunkte: Transnationalisierung von (sozialpädagogischem) Wissen, Professionalität Sozialer Arbeit, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Übergänge ins Erwachsenenleben.

Dayana **Lau**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Alice-Salomon-Archiv der ASH Berlin und im Projekt „gender*bildet“ der MLU Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Forschung in der Sozialen Arbeit, Professionalisierung und Disziplinbildung, Gender Studies in der Sozialen Arbeit.

Sara **Laviosa**, Ass. Professorin am Dipartimento di Lettere, Lingue, Arti, Italianistica e Culture Comparate, Università degli Studi di Bari „Aldo Moro“. Forschungsschwerpunkte: *Translation Studies*, Korpuslinguistik, Spracherwerb und Sprachvermittlung, *Content and Language Integrated Learning*.

Anne-Kathrin **Schmitz** (B.A.), wissenschaftliche Hilfskraft am Fach Erziehungswissenschaft Abteilung Sozialpädagogik der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendforschung sowie Geschichte der jüdischen Sozialarbeit.

Christiane **Thompson**, Professorin für Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Philosophie der Erziehung und Bildung, Pädagogik in der Moderne, pädagogische Prozesse an der Schnittstelle von Macht, Kultur und Sprache.

Jun **Yamana**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Tokyo Universität, Japan. Forschungsschwerpunkte: Erinnerungspädagogik, Pädagogische Raumforschung, Reformpädagogik in Theorie und Praxis.